



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE PSICOLOGIA - FAPSI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI

OS SENTIDOS SUBJETIVOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES À
MASCULINIDADE: reflexões sobre o contexto escolar

ELLIE CRISTINA SILVA RIBEIRO

Manaus/AM

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE PSICOLOGIA - FAPSI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI

ELLIE CRISTINA SILVA RIBEIRO

OS SENTIDOS SUBJETIVOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES À

MASCULINIDADE: reflexões sobre o contexto escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas como etapa obrigatória para a obtenção do título de Mestre na linha de Processos Psicossociais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Consuelena Lopes Leitão

Coorientadora: Prof^a Dr^a Iolete Ribeiro da Silva

Manaus/AM

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R484s	<p>Ribeiro, Ellie Cristina Silva</p> <p>Os sentidos subjetivos atribuídos por professores à masculinidade : reflexões sobre o contexto escolar / Ellie Cristina Silva Ribeiro . 2023</p> <p>118 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientadora: Consuelena Lopes Leitão Coorientadora: Iolete Ribeiro da Silva Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Masculinidades. 2. Professores. 3. Subjetividade. 4. Contexto escolar. I. Leitão, Consuelena Lopes. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	--

ELLIE CRISTINA SILVA RIBEIRO

**OS SENTIDOS SUBJETIVOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES À
MASCULINIDADE:** reflexões sobre o contexto escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas como etapa obrigatória para a obtenção do título de Mestre na linha de Processos Psicossociais.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Consuelena Lopes Leitão
Presidente - Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Fauston Negreiros
Membro titular externo - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Fábio Alves Gomes
Membro titular interno - Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Breno de Oliveira Ferreira
Membro titular interno - Universidade Federal do Amazonas

Profa. Dra. Soraya Ivon Ramirez Moreno Fabian
Membro suplente externo – Universidade Federal de Roraima

DEDICATÓRIA

Dedico às mulheres mais importantes da minha vida.

Minha mãe, irmã, sobrinha e namorada.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de um processo desafiador e durante a sua produção, algumas pessoas foram essenciais para que se concretizasse. A seguir, exponho os meus agradecimentos:

Agradeço primeiramente à espiritualidade que me acompanhou em todos os momentos, tenho ciência de que não escrevi essa pesquisa sozinha.

Agradeço a minha mãe Elenize, a quem eu devo a minha verdadeira paixão pela área da educação, a quem eu devo a formação política, feminista e crítica que eu carrego até hoje. É a pessoa que mais admiro. Tenho grande orgulho em estudar na UFAM, a mesma instituição que ela fez o seu percurso acadêmico até o doutorado e hoje poder dar aula na UFRR, a mesma instituição que ela atua há 30 anos. Amo imensamente, sem você nada disso seria possível, obrigada por tudo!

Agradeço a minha irmã Larissa e sobrinha Carolina que são a minha Ohana e aos meus familiares que são as pessoas mais importantes para mim e para quem eu desejo ser uma referência positiva.

Agradeço a Vitória, minha parceira de vida, minha namorada pelo imenso apoio que me forneceu nesses anos. Agradeço pelas madrugadas ao meu lado me incentivando a trabalhar, agradeço por não me deixar desistir, agradeço por me mostrar que não importa quantos dias ruins eu enfrente, ela estará comigo.

Agradeço à minha sogra Inádira pelo apoio durante esses dois anos, por se colocar à disposição sempre que necessário. Por todo o apoio espiritual. Foi muito importante para mim nesse processo.

Agradeço aos meus amigos Rayra, Carvalho, Yule, Indira, Laís, Parreira, João Paulo que ao longo dos anos se tornaram um importante refúgio para os momentos de crise, para aqueles momentos em que eu precisei me afastar de tudo. Sou grata por tê-los na minha vida.

Agradeço à minha amiga Leide pela cumplicidade, palavras de conforto nos momentos necessários. Agradeço à minha amiga Emília pelo apoio, pelo incentivo e pelas trocas. Agradeço ao Carlos, meu amigo e colega de trabalho, por se reunir comigo para estudar, cada um com a sua pesquisa. Também sou grata por tê-los na minha vida.

Agradeço à minha turma de 2021 por todo o apoio e palavras de carinho, iniciamos essa trajetória juntos em meio a uma pandemia e mesmo assim, conseguimos permanecer

próximos na medida do possível. Agradeço principalmente à Kristine e à Daniela, por se colocarem mais próximas de mim e se preocuparem com o meu percurso. Me senti acolhida.

Agradeço à professora Iolete Ribeiro (UFAM) por ter me orientado no começo dessa trajetória do mestrado, por ter me direcionado a uma base teórica apaixonante.

Agradeço imensamente à professora Consuelena (UFAM) por ter me acolhido para orientação, por ter acreditado em mim até nos momentos em que nem eu mesma acreditei. Se não fosse os seus incentivos e orientações eu não teria concluído esta pesquisa.

Agradeço a todos os professores do PPGPSI pelos ensinamentos, pelas trocas nas nossas salas de aula virtuais. Mesmo distante, me senti acolhida e sinto um carinho enorme por esse programa.

Agradeço ao SUPER - Samsung e UFAM Projeto para Educação e Pesquisa e à FAEPI - Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão pela bolsa de mestrado para que durante dois anos, me permitisse trabalhar no projeto enquanto realizava esta pesquisa.

Agradeço aos professores da banca Breno Ferreira (UFAM), Fábio Gomes (UFAM) e Fauston Negreiros (UnB) por terem aceitado avaliar e contribuir com o meu trabalho.

Agradeço aos docentes participantes da pesquisa que escolheram colaborar com as discussões de masculinidade, agradeço por me permitirem mergulhar em suas vivências e a partir delas construir juntos.

Agradeço a quem, porventura, esqueci de mencionar, mas que direta ou indiretamente contribuiu para a realização deste trabalho.

EPÍGRAFE

Eu 'tava numa de ficar sumido
Dinheiro, fama, tudo resolvido
Fingi que não, mas, na verdade, eu ligo
Eu me achava mó legal
Queria ser uma unanimidade
Eu quis provar minha virilidade
Eu duvidei da minha validade
Na insanidade virtual
Do tipo pra não ser muito sensível
Homem não chora, homem não isso e aquilo
Aprendi a ser indestrutível. Eu não sou real
Conversando com os meus amigos
Eu entendi que não é só comigo
Calar fragilidade é castigo
Eu sou real
Cuida, meu irmão
Do teu emocional
Cuida do que é real

Masculinidade frágil, coisa de menino
Eu fui profano e sexo é divino
Da minha intimidade, fui um assassino. Que merda!
Quando criança, era chamado de bicha
Como se fosse um xingamento
Que mais coisa esquisita
Aprendi que era errado ser sensível
Quanta inocência. Eu tive medo do meu feminino
Eu me tornei um homem reprimido
Meio sem alma, meio adormecido
Um ato fálico, autodestrutivo
No auge e me sentindo deprimido
Me vi traindo por ter me traído
Eu fui covarde, eu fui abusivo
Pensei ser forte, mas eu só fugi
E caí na pornografia. Essa porra só vicia
Te suga a alma, te esvazia
E quando vê passou o dia
E você pensa que devia
Ter outro corpo, outra pica
A ansiedade vem e fica
Caralho, isso não é vida
Cuida, meu irmão
Do teu emocional
Cuida do que é real

RESUMO

O presente estudo privilegia a visão de que os sujeitos e os processos se constituem de forma histórica e social, até mesmo concepções aparentemente tidas como naturais, como é o caso da constituição de masculinidades e feminilidades. Baseia-se nesta visão para pensar as imposições de gênero no contexto escolar, dando ênfase às vivências dos docentes. A pesquisa teve como objetivo geral refletir sobre os sentidos atribuídos por professores homens cisgênero à masculinidade e a sua relação com o contexto escolar na cidade de Boa Vista - RR. Como objetivos específicos procurei: 1) conhecer a expressão de gênero dos professores homens cisgênero; 2) compreender sobre como se dão as relações de gênero na escola a partir da visão dos docentes; 3) analisar as possibilidades de desconstrução das masculinidades hegemônicas no contexto educacional; 4) Refletir sobre as limitações das discussões de gênero e masculinidade no contexto escolar. Para tanto, utilizou-se como base os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para um recorte teórico, em seguida, foi construída uma revisão de literatura integrativa voltada para o impacto da masculinidade hegemônica no contexto escolar utilizando como base as teorias dos estudos de gênero. Em seguida, realizou-se uma pesquisa de campo qualitativa, a partir de entrevistas narrativas com sete professores do gênero masculino do ensino básico. Os dados produzidos foram analisados à luz do caráter construtivo-interpretativo com a construção de indicadores e núcleos de sentido, processo que se deu através do diálogo entre a psicologia histórico-cultural e os estudos de gênero. A presente pesquisa de dissertação permitiu avançar na reflexão da constituição da masculinidade e a sua relação com o contexto escolar, pensando a partir dos sentidos atribuídos por professores do ensino básico. Como resultados, notou-se uma relação importante entre o contexto escolar e a produção de subjetividades masculinas, são relações determinantes e determinadas. De um modo geral, os docentes que mais se distanciam da masculinidade hegemônica parecem problematizá-la mais. Dessa maneira, o estudo possibilitou iluminar reflexões importantes acerca da constituição da masculinidade e a sua expressão no contexto escolar. Tanto no sentido de denunciar a importância de abrir espaços para diálogos, quanto no sentido de demonstrar o que já vem ocorrendo de maneira informal nas interações entre os sujeitos, na realidade concreta da escola.

Palavras chave: Masculinidades. Professores. Subjetividade. Contexto escolar.

ABSTRACT

The present study favors the view that subjects and processes are historically and socially constituted, even conceptions apparently taken as natural, like the constitution of masculinities and femininities. This study is based on this vision to think about gender impositions in the school context, emphasizing the experiences of teachers. The general objective of the research was to reflect on the meanings attributed by cisgender male teachers to masculinity and its relationship with the school context in the city of Boa Vista – RR. As specific objectives I sought: 1) to know the gender expression of cisgender male teachers; 2) understand how gender relations work at school from the perspective of teachers; 3) analyze the possibilities of deconstructing hegemonic masculinities in the educational context; 4) Reflect on the limitations of gender and masculinity discussions in the school context. To do so, the assumptions of Historical-Cultural Psychology were used as a basis for a theoretical approach, then an integrative literature review was built, focused on the impact of hegemonic masculinity in the school context using the theories of gender studies. Then, a qualitative field research was carried out, based on narrative interviews with seven male school teachers. The data produced were analyzed in the light of the constructive-interpretative character with the construction of indicators and meaning cores, a process that took place through the dialogue between historical-cultural psychology and gender studies. The present dissertation research allowed advancing in the reflection of the constitution of masculinity and its relationship with the school context, thinking from the meanings attributed by teachers of basic education. As a result, an important relationship was noted between the production of male subjectivities within the school, they are determinant and determined relationships. In general, professors who distance themselves the most from hegemonic masculinity seem to problematize it more. In this way, the study made it possible to illuminate important reflections about the constitution of masculinity and its expression in the school context. Both in the sense of denouncing the importance of opening spaces for dialogue, and in the sense of demonstrating what is already happening informally in the interactions between subjects, in the concrete reality of the school.

Keywords: Masculinities. Teachers. Subjectivity. School context.

APRESENTAÇÃO	10
1 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ESTUDO DA MASCULINIDADE EM CONTEXTO ESCOLAR	18
1.1 AS BASES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	18
1.2 PENSANDO AS MASCULINIDADES	22
1.3 PROCESSOS EDUCATIVOS E O ESPAÇO ESCOLAR.....	27
2 MASCULINIDADE HEGEMÔNICA E AS POSSIBILIDADES DE DESCONSTRUÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA	32
2.1 ESCOLA E MASCULINIDADES	38
2.2 DOCÊNCIA E MASCULINIDADES	42
2.3 POSSIBILIDADES DE DESCONSTRUÇÃO	46
3 PERCURSO METODOLÓGICO	51
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA	52
3.2 ENTREVISTAS NARRATIVAS	53
3.3 CUIDADOS ÉTICOS.....	54
3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	55
3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	56
3.6 CONHECENDO OS DOCENTES	57
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	66
4.1 POSIÇÃO PESSOAL PERANTE A HEGEMONIA DE GÊNERO	66
4.1.1 <i>Visões de masculinidade e seu lugar social: “homem é homem, desempenhe sua função de homem...”</i>	66
4.1.2 <i>Pressões e vigilância no processo de constituição da masculinidade: “tinha algumas coisas que um homem tinha que fazer que pra mim não cabia...”</i>	71
4.1.3 <i>Desfazendo homens: “pra ti ser homem, tu precisa mudar alguns valores da tua vida, tem certos valores de antigamente que não cabem mais hoje...”</i>	75
4.2 MASCULINIDADES E O CONTEXTO ESCOLAR: DESIGUALDADES E POSSIBILIDADES	79
4.2.1 <i>Privilégio masculino: “na sala dela fizeram o maior barraco... comigo eles são tranquilos”</i>	79
4.2.2 <i>Docência e subjetividades masculinas, pensando o contexto escolar: “É um lugar que a gente não pertence”</i>	82
4.2.3 <i>Descortinando contradições de gênero: “Então? É rosa, e aí?”</i>	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA	105
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	106
ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	109

APRESENTAÇÃO

Falar sobre masculinidades, dentre outras identidades relacionadas ao conceito de gênero tem se tornado cada vez mais necessário, principalmente em função de um olhar heteronormativo do que é ser homem e mulher que prevalece historicamente e regula as relações sociais como o padrão ideal a ser seguido. Tal olhar demarca lugares desiguais para o grupo social dos homens e das mulheres, sendo que o primeiro de maneira geral tem mais privilégios que o segundo. Não por acaso essa concepção rígida, de um padrão a ser seguido, tem sido delineada, sustentada e perpetuada principalmente por sujeitos que são a um só tempo masculinos, brancos, europeus, heterossexuais, cristãos, de classe média e urbanos. São eles que, segundo Guacira Louro (2000), forjam as identidades culturais hegemônicas, ou seja, identidades relativas ao gênero, à raça, à região, à orientação sexual, à classe.

A pesquisa encontra sua relevância social por ser desenvolvida na capital do estado de Roraima, região Norte, que apresenta um cenário preocupante em termos de violência de gênero. Este estado já foi considerado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB)¹ como um dos estados mais perigosos para homossexuais. O estado se destaca em vários rankings de diferentes tipos de violência contra mulheres. Em alguns municípios, incluindo a capital do estado, as mulheres têm mais chances de morrer vítimas de agressão do que de doenças², sendo homens os principais autores dessas violências. (BRASIL, 2016).

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, Roraima ficou em segundo lugar nas taxas de homicídios feminino e feminicídios em 2022. Considerando que o Brasil se encontra à dianteira nos rankings de homicídio de mulheres com uma taxa nacional de 3,9 a cada 100 mil mulheres, Roraima apresenta a taxa alarmante de 10,8 a cada 100 mil mulheres, quase três vezes maior que a taxa nacional. No que se refere às taxas de tentativas de homicídio, o Brasil apresenta uma taxa de 7,4 a cada 100 mil mulheres e Roraima apresenta o dobro, com 15,4 a cada 100 mil mulheres (BUENO et al, 2023).

No que se refere a crimes como estupro e estupro de vulnerável, Roraima se coloca em primeiro lugar no ranking nacional, com uma taxa de 114,1 a cada 100 mil mulheres ao passo que a taxa nacional é de 36,9 a cada 100 mil mulheres. A partir destes números se faz importante algumas indagações sobre a questão do gênero, e mais especificamente, a masculinidade (BUENO et al, 2023).

¹ <https://exame.abril.com.br/brasil/os-estados-mais-perigosos-para-gays-no-brasil/>

² <https://www.metropoles.com/violencia-contra-a-mulher/mulheres-morrem-mais-por-agressao-que-por-cancer-em-12-cidades-do-pais>

Judith Butler (2019) afirma que a normatividade de gênero é algo que restringe a todos, não só as identidades “desviantes”. E a posição em que se encontra o sujeito masculino e heterossexual considerada como “não problemática”, conduz a sua forma de se perceber e de olhar para a realidade ao seu redor. Entretanto, é importante pensar nas discussões de gênero como envolvendo todas as identidades com suas subjetividades, para além dessa polarização entre masculino e feminino.

Esse olhar polarizado para os sujeitos, para o gênero, para a sexualidade parte de um referente biológico e binário que tende a naturalizar diferenças que fazem parte desses conceitos. De acordo com Helena Altmann (2013), a desnaturalização das diferenças entre homens e mulheres foi uma importante conquista do movimento feminista e deve ser uma premissa a ser resgatada e pensada em diferentes espaços sociais.

Dessa forma, falar sobre masculinidades e feminilidades pensando o contexto escolar se faz necessário, principalmente quando se considera que o processo educativo e a escola têm um papel fundamental no percurso de desenvolvimento dos sujeitos e dentro desses espaços as interações são significativas na constituição de subjetividades. Do mesmo modo, considerar as significações dos docentes enquanto sujeitos em sua relação com os estudantes, para além de seu conhecimento técnico, pode ser uma forma de colaborar com o cumprimento dos processos educativos e da função social da escola (PERICO & SILVA, 2020; ZANETTE & DAL`IGNA, 2018; SANTOS 2021; XAVIER et al, 2021). Além disso, o contexto escolar é um campo de grandes desafios e para que ocorra o desenvolvimento da discussão de gênero, é necessário que o próprio processo educacional possibilite uma abertura. Dentro desse contexto, acredito que as vivências subjetivas dos professores se apresentam como um canal interessante para pensar a relação dessa temática com a escola (GONZÁLEZ REY, 2012).

Diante de cenários de relações de gênero desiguais, estou interessada em me debruçar sobre os processos histórico-sociais que permeiam a constituição das masculinidades. Nesse sentido, coloca-se como problema: Quais os sentidos atribuídos por professores homens cisgênero à de masculinidade? Como desdobramento dessa pergunta de pesquisa principal, questiona-se, ainda: De que forma os professores homens entendem e expressam suas identidades de gênero na relação com o contexto escolar? Quais os sentidos que atribuem a essas expressões de gênero? Quais as possibilidades de se refletir sobre masculinidade na escola a partir da experiência deles?

Considerando estes questionamentos, no âmbito dos fundamentos epistemológicos, a condução desta pesquisa é embasada no encontro dos estudos de gênero com abordagem da

Psicologia Histórico-Cultural. Os estudos de gênero se configuram como uma lente analítica para examinar as diversas maneiras pelas quais as normas e expectativas de gênero moldam as experiências individuais e coletivas e para aprofundar esses conhecimentos utilizarei uma revisão integrativa. Nesse contexto, a exploração do conceito de "masculinidades" emerge como um ponto central de investigação.

Já a Psicologia Histórico-Cultural concebe o ser humano como um ser histórico e multideterminado, cujas características e desenvolvimento são fortemente determinados pelo contexto sociocultural no qual está inserido. A abordagem da Psicologia Histórico-Cultural fundamenta-se na compreensão de que a interação entre o indivíduo e a sociedade desempenha um papel central na formação das identidades, dos processos cognitivos e das construções subjetivas (VIGOTSKI, 2010). Dentro desse processo, o conceito de sentido subjetivo trazido por González Rey (2007) se faz importante por se constituir como o nível diferenciado de integração do social pelo sujeito em uma qualidade especificamente humana, é o sujeito se constituindo na relação dialética com o contexto. Em virtude disso, utilizarei pressupostos construtivo-interpretativos (GONZÁLEZ REY, 2012) para tecer a análise dos achados no contexto em uma pesquisa de campo, a partir de entrevistas narrativas, considerando a compreensão do sujeito enquanto ser histórico e social e a pesquisadora como participante do trabalho. Serão destacados aspectos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural que podem ser alinhados para pensar a função social da escola em uma perspectiva crítica, orientada para a transformação social em um diálogo com os estudos de gênero.

A ideia quando se aborda o sujeito masculino na relação de gênero, não é apresentar culpados ou centrar em problemas, mas focar na compreensão e explicação dos processos, sobretudo a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. A intenção é contribuir para uma análise mais ampla do fenômeno das relações de gênero, que abra espaço para reflexão e questionamento de lugares rígidos e formas de expressar a masculinidade hegemônica. Não é sobre adotar a perspectiva do dominador no que se refere às relações de poder, mas a compreensão dos processos que mantêm essas relações. Isso pode ser importante para o desenvolvimento de intervenções mais localizadas, mais específicas (BATISTA, 2018).

A instituição escolar é um ambiente que aborda diversos temas sociais, justamente pelo processo educativo extrapolar a finalidade de ensino-aprendizagem dos conteúdos prescritos pelos currículos. Madureira e Branco (2015) alertam para o fato de que as discussões acadêmicas sobre gênero têm conseguido alcançar um nível teórico-intelectual bastante sofisticado, porém, nas escolas, as construções de masculinidade e feminilidade enquanto

processos culturais ainda permanecem distantes, longe da realidade concreta. Busco essa aproximação dos aspectos teóricos com o cotidiano escolar, tendo como base a experiência docente.

Dentro da relação de poder desigual das configurações de gênero, os homens ocupam uma posição privilegiada. É possível perceber essa relação desigual em todos os aspectos das organizações sociais, de acordo com as Nações Unidas ³os homens ocupam a maioria dos cargos de chefia mesmo as mulheres possuindo uma maior escolaridade. Esse aspecto expressa de forma concreta a desigualdade a que as mulheres estão submetidas e é partindo desse cenário que considero primordial olhar para essa posição masculina tão “intocada”, pensar na sua construção de forma crítica, olhar para as relações que a sustentam e desconstruir essa dinâmica.

No que se refere a psicologia social, os fenômenos são históricos e sociais, precisamos da interdisciplinaridade, do olhar psicossocial, do compromisso ético político diante de situações de violência e preconceito, nos posicionarmos politicamente. É importante compreender os processos que mantêm as desigualdades entre grupos (MARTÍN-BARÓ, 2017). Esse cenário pode repercutir das formas mais variadas no sujeito. A exposição constante a ambientes desfavoráveis pode levar a sentimentos de inferioridade e baixa autoestima, prejudicando o bem-estar psicológico. Além disso, a marginalização e a discriminação podem gerar um senso de exclusão social, levando a problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão. Por outro lado, algumas pessoas podem desenvolver resiliência diante desses desafios, buscando comunidades de apoio e formas criativas de enfrentamento. No entanto, essa resiliência muitas vezes requer um esforço adicional, podendo levar ao esgotamento emocional. (SANTOS; DINIS, 2018). Portanto, é fundamental refletir sobre essas questões, e considerá-las a partir dos princípios fundamentais da profissão da/o psicóloga/o contribuir para a eliminação de qualquer forma de violência (CFP, 2005)⁴.

Nesse sentido, questiono: o que a Psicologia tem a dizer sobre cenários de desigualdades (neoliberal, racista e sexista) em que vivemos? Um contexto em que o predomínio da política econômica se sobrepõe ao de cunho social, um contexto em que muitas relações de violência são tidas como naturais, sem considerar o caráter histórico e social em

³ Apenas 5% de cargos de chefia e CEO de empresas são ocupados por mulheres. Nações Unidas Brasil. ONU News. Disponível em <<https://news.un.org/pt/story/2015/01/1498201>>

⁴ Código de Ética Profissional do Psicólogo. Disponível em <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>>

que foram construídos. Por isso as pesquisas na área da Psicologia Histórico-Cultural são tão importantes.

No entanto, Jacqueline Jesus e Ana Galinkin (2015) apontam para a pouca produção de pesquisas sobre gênero partindo de psicólogos sociais. O conceito de gênero constitui um campo de estudo relevante, oferecendo oportunidades para atenuar as disparidades de poder presentes nas dinâmicas sociais entre mulheres e homens, bem como entre professoras e professores, além de meninas e meninos. Esse aspecto é especialmente pertinente dentro do âmbito da Psicologia Social, ao se explorar a produção acadêmica da região Norte.

Espero com essa pesquisa contribuir para a discussão sobre o processo de constituição de masculinidades, tendo como base a vivência dos professores. É necessário abrir espaço na escola para que as masculinidades possam ser debatidas e discutidas. Se faz relevante refletir junto a sujeitos masculinos sobre gênero, relações equilibradas de poder e a constituição das masculinidades. Estas reflexões podem contribuir para o enfrentamento da violência de gênero, voltada principalmente para meninas, meninos, mulheres, homens gays, identidades trans.

A realização de pesquisas nessa temática em contexto escolar é fundamental para ajudar na crítica necessária aos processos de produção e reprodução de identidades masculinas hegemônicas, levando em conta principalmente, a relevância dessa instituição na formação do pensamento crítico dos sujeitos. Considerando que no contexto político brasileiro, as discussões de gênero esbarram em movimentos conservadores que atuam com a finalidade de cerceamento da discussão, sobretudo na escola, tendo como base discursos religiosos e moralistas que mantêm práticas e concepções discriminatórias (AMORIM; GOMES, 2016).

Esse tipo de movimento se apoia no pânico moral e constrói um discurso que se sustenta pelo medo de que os movimentos sociais que buscam igualdade vão agir contra a humanidade, a família e a moralidade, mas na verdade só colocam em riscos alguns lugares de opressão há tanto tempo tidos como naturais. Esses movimentos conservadores se embasam no termo ideologia de gênero⁵, não reconhecido pelos estudos científicos e que se voltam contra os direitos sexuais e das mulheres, esse tipo de ataque cresce de acordo com os avanços e reconhecimento dessas populações (CORNEJO-VALLE; PICHARDO, 2017).

Todo esse movimento de censura das pautas de gênero na escola justifica ainda mais

⁵ Ideologia de gênero é um termo criado e utilizado por autores conservadores e religiosos como uma retórica anti gênero. Utiliza-se de uma mobilização, promovendo o pânico moral, baseando-se em uma naturalização das relações de gênero, na intensa rejeição das críticas feministas e dos direitos sexuais. Em nome da defesa de uma família tradicional natural cisheteronormativa, descredibiliza políticas de igualdade de gênero (JUNQUEIRA, 2018).

a realização de pesquisas como a que proponho aqui. Os parlamentares de Boa Vista-RR utilizam como proposta de suas campanhas e até conseguem apoio da população com discursos conservadores e promessas de proibir as temáticas de gênero e sexualidade na escola. Recentemente foi publicado no diário oficial do município uma Lei⁶ que visa proibir a instalação de banheiro unissex em escolas públicas e privadas, utilizando como justificativa o conceito de ideologia de gênero.

A tentativa de silenciar as temáticas de gênero é uma forma de violência e Junqueira (2009) afirma que o que mais traumatiza as pessoas que não correspondem aos padrões cisheteronormativos de gênero é justamente essa indiferença e passividade dentro da escola. O que chama atenção é ver o quanto uma pessoa que não pode ‘existir’ nesse meio por conta de tantos mecanismos de invisibilização de sua existência ali, pode ser tão odiada. E mesmo que a escola reproduza mecanismos de dominação, pode ser também um elemento fundamental para desmantelar essa lógica.

Deste modo, estabeleci como objetivo geral: Refletir sobre os sentidos atribuídos por professores homens cisgênero à masculinidade e a sua relação com o contexto escolar na cidade de Boa Vista - RR. Como objetivos específicos procurei: 1) conhecer a expressão de gênero dos professores homens cisgênero; 2) compreender sobre como se dão as relações de gênero na escola a partir da visão dos docentes; 3) analisar as possibilidades de desconstrução das masculinidades hegemônicas no contexto educacional; 4) Refletir sobre as limitações das discussões de gênero e masculinidade no contexto escolar.

Essa pesquisa se apresenta a partir de três momentos que representam a minha trajetória de estudos e produção acadêmica. A primeira parte é constituída de um recorte teórico em que busquei autores no campo dos estudos de gênero e no campo da Psicologia Histórico-Cultural, momento em que também descrevo minha trajetória e chegada até o recorte deste tema (ZOLA PRESTES, 2012; ZANELLA, 2020; VIGOTSKI, 2010; ANGEL PINO, 2005; GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016; TONET, 2005).

O segundo momento resultou em uma revisão integrativa que analisa o impacto da masculinidade hegemônica na relação professor/aluno no ambiente escolar. A revisão foi conduzida por meio da análise crítica de 20 artigos selecionados nas bases de dados SciELO, LILACS e na plataforma de periódicos da CAPES, provenientes de três buscas realizadas nos anos de 2021, 2022 e 2023 (CONNELL, 1995; BADINTER, 1993; HOOKS, 2013). Este

⁶ Proibição de banheiros unissex em escolas públicas e privadas se torna Lei - <https://folhabv.com.br/noticia/POLITICA/Roraima/Proibicao-de-banheiros-unissex-em-escolas-publicas-e-privadas-se-torna-Lei/84434>

exercício propiciou a oportunidade de conhecer o que os pesquisadores da área têm levantado sobre o tema masculinidades e o contexto escolar, além de aprofundar as discussões sobre os estudos de gênero.

O terceiro momento envolve a pesquisa de campo com os docentes da educação básica, etapa em que pretendi explorar as vivências de sujeitos masculinos e sua relação com a escola. Busquei explicitar como esses professores entendem a categoria gênero e masculinidades e como produzem suas subjetividades, a partir disso, estabelecendo um diálogo com o contexto escolar.

Minha trajetória e o campo

A minha motivação para esta temática se encontra em uma pesquisa⁷ que realizei na graduação para conclusão do curso de Psicologia. A referida pesquisa teve como objetivo refletir sobre as experiências de gênero de estudantes do gênero masculino, passando por suas construções de gênero (ser homem, ser mulher), relacionando essas questões com a adolescência e situando essas discussões no contexto escolar. Neste estudo percebi que os rapazes participantes consideravam que a temática de gênero não lhes dizia respeito. Foi uma das questões que me chamou atenção.

Evidenciou-se para mim que os adolescentes notavam um modelo predominante de ser homem que foi imposta para eles, mas não se percebiam daquela forma. Destacou-se entre os participantes características que destoavam do modelo hegemônico de masculinidade e principalmente, o questionamento deles quanto a esse modelo. Ou seja, embora se tenha as influências hegemônicas, os rapazes apresentaram configurações próprias de masculinidade que estavam relacionados às suas vivências.

No processo de pesquisa, me senti inquieta diante da pergunta norteadora que costumava proferir “O que é ser homem?” e “o que é ser mulher?”. Percebi que ao finalizar o estudo estava com mais dúvidas do que respostas e essas questões foram se expandindo para o que mais eu poderia explorar nessa temática. A vivência desta pesquisa fez com que eu me aproximasse das teorias de gênero e colocasse diversas certezas em questão,

É nesse sentido, que este estudo se justifica de forma pessoal para mim por ser mulher, feminista, lésbica, ser profissional de Psicologia e mais recentemente, docente, sinto um impulso para me voltar aos estudos sobre gênero, sobre a diversidade de expressões. Eu mesma nunca me senti ajustada com a feminilidade esperada de mim e justificada como natural,

⁷ Monografia realizada em cumprimento de exigência para conclusão do Curso de Psicologia do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima.

conheço a sensação de performar algo completamente alheio a mim mesma. Aos poucos, alinhado com os estudos de gênero, a experiência na pesquisa, a minha vivência LGBTQIA+, fui me apropriando da minha subjetividade.

A partir dessa experiência, percebi a necessidade de uma maior proximidade de sujeitos masculinos com a temática de gênero. Por isso busco uma reflexão junto a esse público masculino sobre os sentidos subjetivos e as normas relativas ao gênero que regulam homens e mulheres, as normas pelas quais os sujeitos são socialmente constituídos. A ideia aqui é aprofundar os estudos sobre masculinidades com professores, utilizando um olhar crítico e de base histórico-cultural, relacionando com o contexto escolar. Pensar esses desdobramentos com professores em uma capital do norte do país, no caso, Boa Vista - RR.

O contexto escolar se justifica como relevante para mim, pois durante a minha vivência escolar, me inspirei em docentes que se arriscaram a trazer questionamentos, me faziam pensar, mostraram que as fronteiras de gênero poderiam ser transgredidas. Lembro-me de uma aula em que a docente de Artes se exaltou com a turma, os alunos estavam humilhando um garoto que tinha como referência o número 24 na frequência, entre os gritos de “viado”, a professora tomou a frente. Naquele momento, ela fez um longo discurso sobre a origem dessa crença em torno do número 24 e ao final defendeu que para ela, este sempre seria o número da masculinidade.

Eu não me recordo do discurso que ela fez, nem a origem do número 24, o que me marcou profundamente aquele dia foi o seu fervor. Consigo lembrar da exaltação com que falava, aquela mobilização emocional que acelera o coração e eleva a nossa voz à medida que proferimos um discurso intenso. É a mesma sensação que sinto quando estou falando sobre desigualdades seja onde for, talvez por ser tímida, mas é a sensação que sinto quando me aproprio do espaço que tenho para falar e apontar para cenários violentos. Foi com a mesma sensação que escrevi algumas passagens dessa dissertação. Sempre foram assuntos que me mobilizaram, tal qual aquela docente que nem ao menos o nome eu me recordo.

Naquele dia eu me apropriei do seu fervor, completamente necessário para lidar com pautas de gênero e desde então, o contexto escolar se tornou para mim um campo de possibilidades. Estou agora decidida a inquietar os outros.

1 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ESTUDO DA MASCULINIDADE EM CONTEXTO ESCOLAR

Nesta seção, apresento alguns pressupostos teóricos que utilizarei para começar a pensar o conceito de masculinidade na escola. Para isso, contextualizo a Psicologia Histórico-Cultural, trazendo os principais conceitos que serão utilizados como base teórica para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, apresento alguns conceitos sobre masculinidade que estão alinhados à perspectiva Histórico-Cultural, dialogando com os estudos de gênero. E para fechar a seção, desenvolvo uma contextualização sobre a educação e a instituição escolar que é o campo em que a pesquisa busca fazer uma relação. Neste primeiro momento, iniciarei com uma reflexão necessária sobre a perspectiva teórica que utilizo como base.

1.1 As bases da perspectiva Histórico-Cultural

Para iniciar uma discussão sobre o embasamento teórico da pesquisa, é importante contextualizar que as ciências psicológicas passaram por diversas transformações na compreensão de seu objeto de estudo ao longo da sua história. Não é difícil entender essa dinâmica considerando a complexidade de estudar os sujeitos, mas é importante estabelecer de onde se está olhando e como já foi mencionado, esta pesquisa se sustenta em bases da Psicologia Social. Isso significa que estamos lidando com uma ciência que acredita em um ser humano de natureza social, que se torna ser humano através de leis sócio-históricas e não mais reduzido somente a leis biológicas (LEONTIEV, 1978).

A Psicologia Histórico-Cultural é uma perspectiva que vai na contramão de teorias exclusivamente evolucionistas e biologizantes. É uma forma de compreensão, considerando estas questões e o homem dentro de uma realidade de base social concreta. De acordo com Zoia Prestes (2012), as ideias de Lev Vigotski (1896-1934) foram desenvolvidas em meio ao que se chamou de crise na Psicologia. Um período em que os principais conceitos de Vigotski passaram a ser revistos e criticados, houve a partir disso uma mudança na forma de se compreender o ser humano, o sujeito que até então tinha sua existência sustentada por uma base biológica e naturalista tem agora a possibilidade em Vigotski de ter seu desenvolvimento pensado a partir de bases histórico-cultural.

O que podemos pensar de acordo com o que o autor aponta é que o ser biológico vai se constituir enquanto ser humano a partir das relações que estabelece e estas vão ser determinadas por condições socialmente instituídas. Esse processo tem como base o

materialismo histórico e dialético, ou seja, as contribuições de Marx e Engels vão sustentar os fundamentos epistemológicos e metodológicos em que se baseia a Psicologia Histórico-Cultural. A análise desses autores não pode ser deixada de lado (ZANELLA, 2020).

Os pressupostos marxistas explicam que o sujeito, ao construir suas formas de produção e agir ativamente na construção de sua própria realidade, ele transforma e molda também o pensamento e o próprio corpo. Nesse sentido, para a Psicologia de perspectiva histórico-cultural, a subjetividade deve ser compreendida, então, como um fenômeno social. Zanella (2020) afirma que Vigotski sustenta essa visão de formação social da mente em sua teoria, e seu olhar considera o sujeito em sua relação com a sociedade envolvendo suas condições históricas e sociais.

Dessa forma, Vigotski (2010) defende que o meio, justamente o contexto que analisamos, não pode ser visto por nós como uma condição estática e externa em relação ao desenvolvimento do sujeito, mas deve ser sempre tomado como variável e dinâmico. Ou seja, o contexto é transformado pelas subjetividades à medida que transforma, trata-se um processo contínuo e mútuo.

É importante ressaltar que a dimensão histórico-cultural é o que sustenta a teoria de Vigotski. Além disso, a tentativa de enquadrar a sua teoria em uma visão biologizante e essencialista do sujeito significa ir contra os princípios fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural. Foi justamente o que se tentou fazer por muito tempo com a teoria dele, uma espécie de asepsia em que se buscava deixar de fora sua base marxista (DUARTE, 1996).

Esse tipo de visão acabava por retirar da teoria de Vigotski um de seus aspectos mais importantes, o cultural. Esvaziaram a dimensão política do cultural, sua dimensão emancipatória. O que na verdade é a grande “matéria prima” da corrente histórico cultural, é uma parte importante da condição humana, mesmo que a ciência psicológica tenha encontrado grande dificuldade em levá-la em consideração. Fazendo com que até hoje os estudos do desenvolvimento psicológico caiam no dualismo da relação natureza e cultura, uma visão cindida que não consegue escapar da polaridade de relações como organismo e meio, indivíduo e sociedade, corpo e alma (PINO, 2005).

Para além disso, então, Angel Pino (2005) ajuda a compreender que o desenvolvimento cultural proposto por Vigotski se debruça sobre o processo de transformação de um ser biológico em um ser cultural. Não é como se a cultura criasse a natureza, mas a transforma, pois ao produzir cultura, produz-se significação às coisas. Nesse processo de atribuir significado, o homem transforma a si mesmo e, assim, as realidades biológicas e as realidades

culturais são interdependentes e constituem dimensões de uma única história humana. González Rey (2012) explica:

A cultura não é uma adaptação à realidade objetiva que se expressa nela, e sim uma produção humana sobre essa realidade, desenvolvida não como expressão direta de atributos objetivos a ela e sim pela forma como o homem e a sociedade produzem sentidos subjetivos diferenciados diante dela a partir de suas histórias (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 127).

Dessa forma, a cultura precisa ser compreendida em sua dimensão subjetiva, enquanto uma produção humana que não expressa diretamente a realidade objetiva conforme explica o autor, mas expressa uma produção subjetiva a partir do processo histórico e social vivenciado.

O que temos de importante aqui para sustentar a pesquisa é essa concepção de ser humano que a Psicologia Histórico-Cultural sustenta baseada em Marx que seria do sujeito como um ser social e histórico que se faz em um processo ativo e mútuo de relação dialética com a realidade (ZANELLA, 2020). Ou seja, o que vai possibilitar ao sujeito as condições do processo de humanização é justamente o resultado de complexas relações sociais onde está inserido e participando ativamente (Idem). Essa visão é muito interessante como ponto de partida para pensar fenômenos humanos tidos como naturais.

Angel Pino (2005) fala que:

Um sistema de relações sociais é um sistema complexo de posições e de papéis associados a essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modos de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições. As relações sociais concretizam-se, portanto, em práticas sociais. Resumindo, nos termos em que fala Vigotski, as "funções mentais superiores" traduzem a maneira como os indivíduos se posicionam uns em relação aos outros no interior do sistema de relações sociais de uma determinada sociedade e esse posicionamento se concretiza nas práticas sociais (PINO, 2005, p. 106)

A partir do que o autor afirma com base na leitura de Vigotski, a forma como nos relacionamos e nos posicionamos dentro da sociedade está bem longe de corresponder a pré determinações biológicas e naturais. A maneira com que os indivíduos se relacionam vai constituir as subjetividades e essa forma está atravessada por marcadores de gênero, de classe, de raça. Estes aspectos são determinantes nas relações que estabelecemos com nós mesmos e com os outros.

O interessante desta perspectiva é considerar essas relações dentro de um tempo-espço, dentro de condições históricas e sociais que não permanecem as mesmas e passam por diversas transformações. E mesmo com a compreensão do aspecto cultural do desenvolvimento da sociedade, a realidade muitas vezes continua sendo entendida como 'natural', como algo

dado e muitos fenômenos sociais ganham esse caráter. Por isso, a Psicologia Histórico-Cultural busca problematizar essa naturalização, de onde se depreende a importância de trabalhar com conceitos tão essencializados como gênero, como masculinidade e feminilidades (PINO, 2005).

Estudos que se apoiam em concepções filosófico-metodológicas da teoria Histórico-Cultural devem estar comprometidos em compreender o sujeito inserido em sua realidade histórica, sempre enfatizando o sujeito concreto⁸ e a dialética de suas relações. A partir deste compromisso com a psicologia crítica, a ideia é enfrentar a construção de um indivíduo natural e a-histórico, admitindo o sujeito concreto, este enquanto um sujeito social e histórico, ou seja, multideterminado (GOMES, 2021).

Tendo isso em vista, é preciso explorar as compreensões acerca da subjetividade que vai ser um conceito importante para trabalhar com a temática da masculinidade. No que diz respeito à emergência do conceito de subjetividade dentro da Psicologia Histórico-Cultural, González Rey, Mitjans Martínez e Marília Bezerra (2016) afirmam que a subjetividade não se limita a processos individuais, mas abrange os processos sociais e as diferentes formas de organização que se apresentam. A subjetividade é entendida como uma unidade inseparável de processos simbólicos e emocionais e fala da experiência social e histórica dos indivíduos. Os autores destacam que a subjetividade não vai ser um simples reflexo das condições de vida, mas sim um sistema ativo:

se constituye en condiciones sociales, históricas y culturales específicas, pero ella es una producción y se define no por los acontecimientos y hechos que caracterizan esas condiciones, sino por los sentidos subjetivos que se generan en el curso de la experiencia vividas dentro de esas condiciones (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016, p.262).

Essa é uma perspectiva muito interessante de subjetividade trazida pelos autores da Psicologia Histórico-Cultural, que evidencia a importância de não reduzir os conceitos a processos exclusivamente individuais ou sociais. A ideia é justamente colocar ênfase na relação que se estabelece e, dessa forma, deixa claro que não é uma relação direta do contexto social, dos discursos e da cultura que vai determinar a subjetividade do sujeito, mas os sentidos subjetivos que vão sendo constituídos em meio a esse processo.

Isto é, mesmo que o sujeito expresse o social, não o reproduz, acontece um processo de organização em um tipo de realidade distinta, propriamente humana, esta realidade trata-se

⁸ Sujeito concreto é compreendido pela visão sociohistórica como uma maneira de enfrentar a visão dicotômica acerca de indivíduo e sociedade. Rejeita-se a visão de um sujeito empírico enquanto o que é palpável, possível de observar e admite-se uma visão de um sujeito histórico e multideterminado (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

da subjetividade. Dentro do escopo de produções que se basearam em Vigotski, tivemos muitos autores que ignoraram partes importantes da sua obra ou não a aprofundaram suficientemente. González Rey colocou suas próprias produções a partir do que Vigotski produziu acerca de sentido pessoal. Ele retornou ao autor e conseguiu avançar o conceito de forma notável, uma apreensão interessante que embora tenha sido desenvolvida anteriormente por autores como Leontiev, Gonzalez conseguiu aprofundar de uma forma mais ampla e rompendo um pouco com conceitos mais fixos e pouco dinâmicos como é o caso de personalidade, significações (GONZÁLEZ REY, 2007).

A categoria de sentido subjetivo desenvolvida por González vai se diferenciar um pouco do que propôs Vigotski por enfatizar a unidade do simbólico e o emocional como via de integração da experiência social do sujeito – não se trata de algo composto por experiências objetivas pontuais, mas novas produções em relação às experiências vividas, as que são inseparáveis das organizações subjetivas dos sujeitos e dos múltiplos contextos em que acontece sua vida social (GONZÁLEZ REY, 2007).

O autor alerta para essa questão dizendo que o homem não é um mero produto de suas práticas discursivas, que a subjetividade vai sim se desenvolver em práticas culturais e tem a ver com a organização da vida social, mas não se reduz a representações e crenças do sujeito. Por isso que a proposta do autor sobre a subjetividade atribui um lugar ao sujeito, um lugar ativo e importante na produção da subjetividade social. Partindo desse pressuposto, apresento algumas compreensões acerca da constituição de masculinidades.

1.2 Pensando as Masculinidades

Partindo do enfoque da Psicologia Histórico-Cultural proponho pensar o conceito de gênero e masculinidade para além de perspectivas essencialistas e estereotipadas. Para Connell (1995), as práticas de gênero obedecem a padrões que são socialmente construídos para delimitá-las, além de ser fruto de um processo histórico e com dimensões globais. Essa perspectiva ajuda a compreender o quanto estudar sobre gênero diz respeito a todos os sujeitos, não somente às mulheres.

O processo descrito por Vigotski (2010) sobre a incorporação dos elementos externos e sociais, envolvem comportamentos que vão sendo incorporados na vivência da pessoa desde o nascimento, envolve o gênero que lhe é atribuído, sua condição social, raça, crença. Trata-se de um processo complexo em que os aspectos sociais vão constituindo as subjetividades e as subjetividades vão compor os aspectos sociais. Um processo mútuo.

Essa dinâmica se dá pela apropriação dos signos culturais, a relação que os seres humanos estabelecem com a realidade, como sustenta a Psicologia Histórico-Cultural, sempre vai estar mediada pela cultura e pelos valores daquele momento histórico e social específico. Nesse sentido, quando falamos de relações de gênero neste cenário, percebemos que todos os sujeitos, masculinos e femininos estão envolvidos nas normas e regulamentações de gênero. Não há como falar em liberdade de um sem o outro, principalmente considerando conceitos que são tão constituintes um do outro (ZANELLA, 2020).

No que se refere a Gênero, a Judith Butler (2019) chama esse processo de performatividade, para evidenciar mais ainda o quão inventados são nossos modos de ser homens e mulheres. Ao encontro dessa perspectiva, Badinter explica que “a medida em que continuamos a definir o gênero pelo comportamento sexual e a masculinidade por oposição à feminilidade, é inegável que a homofobia, a exemplo da misoginia, desempenha papel importante no sentimento de identidade masculina” (BADINTER, 1993, p. 116).

Sobre essa relação, Raewyn Connell (1995) traz importantes contribuições para o campo de estudos da masculinidade, ela defende que o gênero não pode limitar a sua compreensão somente ao indivíduo, a ideia seria retirar a ênfase das diferenças e pensar nas relações. Para além de uma expressão da biologia, de um corpo determinado biologicamente, gênero seria pensado e estruturado nas relações sociais, elencando, assim, sua fluidez. (MATTOS; CAETANO; CASTRO, 2019). Essa perspectiva pode ser muito bem relacionada com a compreensão de subjetividade de González Rey anteriormente discutido.

Dessa forma, a masculinidade só existe em contraste com a feminilidade, um conceito que segundo Connell é inerentemente relacional. Interessante o cuidado que a autora tem em não definir um conceito fechado de masculinidade, como um objeto entendido como natural e nem como uma norma, mas enfatiza a necessidade de centrar nos processos e relações por meio dos quais tanto os homens quanto as mulheres vivem suas vidas mergulhadas no gênero. É pensar na relação das suas posições de gênero e os efeitos disso na sua experiência corporal, na personalidade. Dessa forma, defende-se a utilização do termo masculinidades no plural, justamente para colocar ênfase em construções plurais (CONNELL, 1995).

Essas configurações de gênero respondem a um conjunto complexo de atributos morais de comportamento que estão sendo constantemente sancionados e avaliados, em um contínuo processo de construção (ALMEIDA, 1995). Essa dinâmica se sustenta com o conceito da masculinidade hegemônica que, de acordo com o autor, trata-se de uma variedade particular de masculinidade que subordina outras variedades.

Esta forma hegemônica tão exigida e tida como um modelo referencial, mesmo não encontrando muitos correspondentes na realidade concreta, ainda se caracteriza enquanto uma forma de dominação. O autor faz uma analogia interessante de que a masculinidade hegemônica, ao iluminar uma forma de ser, deixa as outras na escuridão. No que se refere ao campo do gênero, diz respeito a esse movimento de impor uma definição específica sobre outros tipos de ser, é a concepção hegemônica delimitando as possibilidades (ALMEIDA, 1995).

Nessa perspectiva, Junqueira (2009) afirma que a construção das masculinidades dentro das normas de gênero e também da heteronormatividade envolve altas doses de cerceamento fazendo com que a parte dominante seja dominada pela própria dominação. Ou seja, mesmo estando em lugar de vantagem e privilégio em relação ao gênero feminino, o lugar masculino também tem restrições, inclusive no espaço escolar. Essas restrições se desdobram nas negativas que constituem as masculinidades, sabe-se que o tornar-se homem se define muito mais por evitar alguma coisa, a sua constituição está em negar algo.

Badinter (1993) traz uma discussão interessante acerca da pedagogia homossexual, trata-se do aprendizado da virilidade pelo viés da homossexualidade, uma prática frequente em outros tempos, em outras culturas. Entre os povos antigos era comum que os homens que se relacionavam com outros homens fossem vistos como mais masculinos do que heterossexuais. Seguindo a lógica de que os homens que amavam homens tenderiam a se parecer mais homens e os homens que amavam as mulheres tenderiam a se tornar mais “afeminados”. A homossexualidade era um pratica considerada nobre.

Na contramão desta ideia, atualmente, uma das características mais evidentes da masculinidade é a heterossexualidade. Quem/ faz o que e com quem? Conforme Badinter (1993) explica, a normalidade em relação a identidades sexuais está inserida no contexto da dominação da mulher pelo homem. Dessa forma, a homossexualidade ganha uma conotação de perturbação de identidade ou uma doença mental.

A autora coloca a heterossexualidade como a terceira prova negativa da masculinidade hegemônica. O sujeito vai primeiramente se dissociar da sua mãe, garantindo não ser mais um bebê, depois vai se diferenciar radicalmente do sexo feminino, garantindo não ser uma menina e por último vai provar não ser um homossexual, garantindo não desejar sexualmente outros homens (BADINTER, 1993).

Entretanto, a partir disso a autora ressalta “se a heterossexualidade nos parece hoje um dos traços mais evidentes da identidade masculina, a ponto de ser considerada como um dado natural, nossos ancestrais nem sempre pensaram assim” (BADINTER, 1993, p.100). Essa

sentença evidencia o descompasso entre as manifestações de desejo e o considerado adequado no processo de constituição de masculinidades.

Dessa forma, o que se tem é uma tensão entre o indivíduo e os processos institucionalizados de sua vida social, mais uma vez a relação da subjetividade social e a individual, sendo sempre uma constituinte da outra. Porém, González Rey (2012) ajuda a compreender que dentro desse processo complexo de produção da realidade existe a possibilidade de criação de alternativas pessoais frente a situação hegemônica. O sujeito é ativo no processo e isto significa que quanto mais consciente de seu processo, maior a possibilidade de ação nesta realidade que o constitui.

Corroborando com essa ideia, Marina Amorim e Ana Paula Gomes (2016) afirmam: "A verdade é que o conceito de gênero constitui uma ferramenta potente para a subversão de papéis tradicionais atribuídos às mulheres e aos homens" (AMORIM; GOMES, 2016, p.37). As autoras levam a discussão até o ponto de meu interesse, porque se o ser homem e ser mulher não se restringem aos aspectos biológicos e naturais, mas correspondem ao âmbito do social e historicamente construídos, estes conceitos podem ser desconstruídos da mesma forma. Ao pensar sobre esses conceitos e atribuindo novos sentidos, pode-se, quem sabe, desconstruir as hierarquias que se apresentam entre masculinidades e feminilidades.

Nesse sentido, um aspecto relevante a se destacar nos estudos de gênero e masculinidades, é o conceito de interseccionalidade. Sabe-se que o campo dos estudos de gênero é marcado por hierarquias e desigualdades, nessa lógica, sabe-se que a opressão gênero, por exemplo, não é vivenciada por todas as pessoas da mesma forma. Para homens e mulheres se apresenta de forma diferente, mas também entre os grupos das mulheres e entre os grupos dos homens. Esse sistema opera de forma diferenciada, considerando outras categorias de opressão que se trata da raça e da classe.

Discriminação de raça e gênero operam juntas, são marcadores sociais de opressão que vão desenhar os contornos pelos quais os sujeitos vão vivenciar a desigualdade. Isto é, "homens e mulheres podem experimentar situações de racismo de maneiras especificamente relacionadas ao seu gênero" (CRENSHAW, 2002, p.9). A ideia é incluir a pauta racial nos debates de gênero e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos.

Cada sistema de opressão coloca um lado específico como oprimido, porém a interseccionalidade sugere que não estamos lidando com grupos distintos de pessoas e sim grupos sobrepostos. Ou seja, o sujeito é atravessado por mais de um sistema de opressão ao mesmo tempo. Este conceito foi impulsionado pelo movimento feminista negro que conseguia

perceber diferenças de interesses no movimento feminista branco, neoliberal, as mulheres negras eram excluídas das pautas (CRENSHAW, 2002).

Dentro do movimento feminista, que por muito tempo considerou as mulheres enquanto uma categoria universal e homogênea, tendo como referência as mulheres brancas de classes altas, graças ao movimento feminista negro, foi constituindo uma visão plural deste campo social. Dentro dos estudos de gênero, coloca-se como primordial a leitura interseccional das vivências de homens e mulheres (HOOKS, 2022).

No que se refere a masculinidade, destaca-se que as hierarquias dentro das hierarquias agem de maneira intensa, bell hooks⁹ (2022) aborda sobre as masculinidades negras e as experiências de homens estereotipados pelo machismo e pelo racismo, estando mais propensos a serem tidos pelo sistema capitalista, branco e racista como inferiores. Nesse sentido, embora um homem negro esteja em uma posição de privilégio e exerça domínio sobre a mulher negra, ele ainda se encontra em uma posição inferior em relação a homens e mulheres brancos.

Os sujeitos provenientes de classes mais baixas são socializados por meio de uma educação elitista e tendenciosa que coloca como única saída para sobrevivência no contexto da cultura do patriarcado, supremacista branca e capitalista, a habilidade para o trabalho físico. Jovens negros levados a acreditar que a força e a resistência física são tudo o que realmente importa, “essa socialização é tão presente no mundo atual quanto durante a escravidão” (HOOKS, 2022, p. 91).

No que se refere a escola, a autora coloca que a escolarização de homens e mulheres negros passa por esse preparo para ser membro permanente de uma subclasse, sempre diante de determinantes que buscava colocá-los dentro de estereótipos, ensinados a não “pensar”. As pessoas negras, de classes menos favorecidas que conseguiram transcender a pobreza através da educação no decorrer da história, ainda enfrentam grandes lutas para educar a si mesmo diante de sistemas educacionais que não os apoia e ainda passam por dificuldades em diversos espaços sociais, entre eles, o âmbito educacional (HOOKS, 2022).

Neste sentido, cabe desenvolver a seguir uma reflexão sobre a escola enquanto possibilidade de campo propício para tal movimento de crítica e conscientização.

⁹ bell hooks grafado em letras minúsculas por escolha da autora, é o posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria ser levada em consideração por suas obras, pelo o que tinha a dizer, as suas palavras e não a sua pessoa. Desse modo, optou-se por utilizar seu nome da forma que a autora desejava.

1.3 Processos educativos e o espaço escolar

Sobre distinções e desigualdades, pode-se afirmar que a escola entende bem disso. Guacira Louro (1997) explica que as instituições sociais não somente constituem os gêneros, elas também são constituídas pelo gênero. Questiona: qual o gênero da escola? Percebe-se que a escola pode ser considerada feminina devido ao quantitativo maior de mulheres na docência, por ser marcada pelo cuidado e educação de crianças e jovens, sendo estes atributos associados ao gênero feminino. Além de que os discursos pedagógicos buscam aproximar as relações pedagógicas às familiares guardando semelhanças com a ação das mulheres no lar.

Por outro lado, a escola pode ser compreendida como masculina, devido a reprodução de conhecimentos e técnicas científicas que foram historicamente produzidas por homens, embora, os agentes de ensino sejam as mulheres, elas se ocupam de uma produção marcadamente masculina, os símbolos, a linguagem, a representação. Pode-se afirmar seguramente que a escola é atravessada por gêneros (LOURO, 1997).

No Brasil a instituição escolar, de início, é masculina e religiosa. Um espaço voltado para a formação do católico exemplar. Os homens, líderes religiosos constituem uma das primeiras e fundamentais representações do magistério. Esses docentes, tidos como mestres, ganham uma conotação de modelos de virtudes, exemplos a serem seguidos e essa construção em torno da figura do professor permanece durante um longo período (LOURO, 1997).

Somente a partir da segunda metade do século XIX é que as mulheres vão adentrar o espaço escolar e se constituir como predominantes. Um processo de feminização do magistério vinculado às transformações que a sociedade vivenciava naquele período. A privacidade familiar e o amor materno vão se constituindo como aspectos indispensáveis para a formação de crianças. Nesse sentido, como o casamento e a maternidade são consideradas tarefas fundamentais da vida da mulher, não podendo desempenhar nenhuma função fora dessa lógica, o magistério toma esses atributos para si, de amor, sensibilidade, cuidado (LOURO, 1997).

A educação tem um papel primordial no que se refere à construção da subjetividade, como já foi discutido anteriormente. É através da educação que o sujeito se apropria da cultura, se humaniza. Não basta simplesmente ser gerado e estar no mundo, é necessário que se constitua enquanto participante do gênero humano. Esse processo, de acordo com Tonet (2005), se dá através da aquisição de habilidades e conhecimentos.

Nesse sentido, Paulo Freire explica que “a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a

humanização (FREIRE, 2003, p.12)”. À luz dessa perspectiva, Ivo Tonet acrescenta que “a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico” (TONET, 2005, p. 477). Os autores contribuem para uma dimensão importante da educação, tanto na exigência para a constituição do ser humano, quanto para a emancipação deste humano através da consciência dos processos que o constituem.

A perspectiva de Paulo Freire sobre a educação e a função social da escola está bem relacionada com a Psicologia Histórico-Cultural apresentada anteriormente. Uma visão do sujeito enquanto constituído em uma relação dialética com o contexto social e histórico em que está inserido. O autor afirma: "Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que nos tornamos parte (FREIRE, 2003, p. 40)”.

Considerando esse “fazer-se” na prática social, é possível perceber não só a importância do social, mas constatar que a prática educativa não tem como ser neutra ou apolítica. Isto significa que por mais que se propague um discurso em torno da educação de imparcialidade e ênfase em conhecimento técnico com a premissa de que a instituição está se mantendo neutra, esta concepção não se sustenta. Ivo Tonet explica sobre esse processo:

[...] este conjunto de elementos que constituem o patrimônio da humanidade não é um todo homogêneo e acabado e muito menos neutro. Ele é um vasto e complexo campo, sempre em processo, do qual, a cada momento e a partir de determinados fundamentos, valores e objetivos, são selecionados, via políticas educacionais, currículos, programas, métodos e outras atividades julgados mais importantes. É aqui onde se faz sentir o peso das questões político-ideológicas. Em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o pólo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Em consequência, a educação, quer formal, quer informal, sempre terá um caráter predominantemente conservador.” (TONET, 2005, p. 478)

O que sobressai é justamente a dinamicidade do processo educativo, o conhecimento que se propõe a transmitir para os sujeitos em formação, seja por meios informais ou formais está sempre fragmentado. É sempre um recorte da realidade porque esta não tem como ser conhecida, esgotada, considerando o caráter interpretativo do conhecimento.

Em meio a esse percurso, alguns temas acabam ficando, não coincidentemente, de fora dos limites das escolas, isto por que “uma sociedade hegemonicamente normativa, branca, masculina, heterossexual e cristã, tem nomeado como diferentes aqueles que não compartilham desses atributos, incluindo e excluindo de seus currículos e práticas, grupos sociais, as dimensões de gênero, raça/etnia e classe.” (RODRIGUES; RAMOS; SILVA, 2017, p. 165).

O que se aspira em termos de educação é que seja orientada para a transformação do indivíduo em sujeito de suas operações, o que implicaria uma posição reflexiva e crítica que só emerge de uma implicação subjetiva em uma experiência concreta (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016). O que predomina é uma educação normatizadora, padronizada que está interessada em formar indivíduos que reproduzam a hegemonia e não sujeitos críticos. Não se faz política dentro do ambiente acadêmico, escolar, sem confrontação, a ideia é que a educação possa formar sujeitos capazes de confrontar o normativo, sujeitos autônomos no próprio processo de subjetivação (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019).

A escola segue como uma instituição que de forma arbitrária vai determinando, proibindo e permitindo comportamentos e temas dentro dos seus limites, retirando de pauta se for necessário qualquer assunto que ameace as normas de gênero (RODRIGUES; RAMOS; SILVA, 2013). Dentro dessa lógica, de acordo com Paulo Freire (1987), a educação bancária espera do educador que cumpra um papel de simplesmente despejar e “encher” os educandos com conteúdos de sua narração. Essa dinâmica transforma os educandos no que o autor chamou de “vasilhas” ou recipientes a serem preenchidos pelo educador, como se estes fossem vazios de constituição histórica e social (FREIRE, 1987).

Embora Paulo Freire tenha demonstrado um cenário da educação como normatizadora, bell hooks (2017) demonstra que o contexto escolar consegue escapar a esta rigidez. O local em que se produz subjetividades, o local de troca de saberes é um ambiente propício para construções diversas. Nesse sentido, embora a escola esteja incumbida de adaptar e normatizar, ela está refém das contradições, embates e descompassos característicos da tensa relação entre os sentidos subjetivos e as normas institucionalizadas. É justamente nessas rupturas, nesses conflitos que as transformações vão se desenhando, os sujeitos presentes no contexto escolar não estão vazios de sentido, na experiência de viver a escola, eles a transformam e são por ela transformados.

No que diz respeito ao aspecto da formação, principalmente nos níveis médio e superior, González Rey (2014) chama atenção para a falta de reflexões políticas, literárias e pessoais, com o foco somente na especialidade técnica do professor. Porém, seu papel não pode ser reduzido a um transmissor de conteúdos, pois isto faz com que seja precária a presença do mundo cultural e subjetivo do docente na sala de aula.

A figura do docente precisa ser considerada em um sentido mais amplo no processo educativo e de acordo com Tonet (2005), este educador precisa estar consciente também do direcionamento de sua prática, como explica no trecho abaixo:

[...] a todo momento, o educador está fazendo escolhas fundadas – consciente ou inconscientemente – em valores. Embora dentro de certos limites, é ele que elabora programas, escolhe métodos, procedimentos, textos, livros etc. Tudo isto responde, sempre, a determinadas concepções. Que valores orientam essas escolhas, essa é a grande questão (TONET, 2005, p. 480).

Essa conscientização que o autor enfatiza se volta para a relação do docente com a sua prática, suas escolhas estão longe de serem neutras e falam de uma posição, uma perspectiva considerando os sistemas de opressão. Estas escolhas carregam símbolos, representações e falam de um lugar social que se faz importante ser avaliado para que não reproduza opressão.

Nota-se que se trata de um processo complexo da relação da escola com expressão de valores vinculados a um contexto histórico e social. Esta instituição social também reproduz noções cristalizadas que servem ao interesse de classes dominantes, exercendo influência na produção de subjetividades, assim como outras instituições sociais, como a igreja, a família e a mídia (MEIRA, 2003).

Se a intenção é educar com vistas a emancipação humana é necessário ter esse olhar bem definido, porque o que se tem é uma tentativa de despolitizar a escola com o discurso de que a instituição escolar não é lugar para política. Porém, ignora-se que a escola em si é uma instituição política (GARCÍA, 1997).

Nesse sentido, a escola apresenta um grande potencial no sentido de ser um palco de desconstrução, de debate, de formação de pensamento crítico e mobilização. No entanto, não é interessante olhar para a educação como a responsável por salvar o mundo e promover todas as transformações sociais necessárias, isto seria idealizar demais a instituição. Também não é interessante o olhar limitante, reduzindo a sua função a um simples instrumento de adaptação e manutenção da ordem social (TONET, 2005).

Dessa forma, considerando que nenhuma atividade humana está desconectada dos sentidos que sustentam o mundo histórico e social da pessoa que realiza tal atividade, o mundo subjetivo deve ser algo a ser considerado na educação. As salas de aula não são espaços que se limitam a comportar os processos de ensino-aprendizagem, dentro desse cenário estão imbricados elementos de sentidos subjetivos de outros aspectos da experiência social de alunos e professores em relação (GONZÁLEZ REY, 2014).

Faz parte desse processo as subjetividades dos agentes presentes nessa relação e os sentidos produzidos nesse ambiente não está desvinculado das histórias dos mesmos. Não há como imaginar um docente de uma escola que quando passa pelos portões deixou para trás tudo

que acredita, tudo que faz parte de sua subjetividade para abraçar a objetividade da tarefa de transmissão de conteúdo.

Paulo Freire explica sobre isso:

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos (FREIRE, 2003, p. 40)

Esse aspecto descrito por Paulo Freire sobre a vivência pessoal do docente se relaciona com o que foi apontado por González Rey anteriormente. O professor é um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e essa relação não é unidirecional, é uma relação dialética em que o professor ensina e aprende dentro do processo educativo. Além de estar ali enquanto um sujeito da aprendizagem também está com seu corpo que está atravessado por aspectos sociais, desigualdades, discursos. O docente está em sua totalidade nesse espaço.

O que dificulta essa presença da totalidade nos espaços sociais é o efeito das instituições que, de acordo com Freire (1987), acabam com o sujeito, limitam sua identidade, a manifestação do autêntico, do real, além da capacidade de gerar alternativas subjetivas em meio às experiências vividas, isto aparece na escola. Quanto mais se mantém o que o autor chamou de “modelo bancário de educação”, os homens vão sendo vistos como seres do ajustamento e deixam de desenvolver nos educandos a consciência crítica acerca da sua inserção no mundo como transformadores. Não se deve impor a passividade, ao contrário, a ideia seria estimular o questionamento.

Para uma concepção crítica do contexto escolar, faz-se importante considerar a subjetividade no trabalho com docentes. Pois ao assumir o compromisso de compreender como os docentes se apropriam da sua atuação e os sentidos subjetivos que atribuem a sua ação, coloca-se no caminho de transformações significativas. Ou seja, no caminho de ampliar as concepções da docência e as suas potencialidades (MEIRA, 2003).

Esse discurso de uma educação sem criticidade e que estimula a ingenuidade do educando serve aos interesses dos opressores, são estes os que têm interesse em manter as relações desiguais de poder. “Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade” (FREIRE, 1987, p. 38).

A escola, enquanto instituição social, reproduz as relações de opressão existentes no contexto em que está inserida, a Maria Helena Patto (2008) corrobora com Freire (1987), ao afirmar que enquanto a sociedade mantém relações de opressão, a escola tem apenas condições de resistir a isso. A partir de um movimento de crítica de si mesma, a escola pode olhar para o que tem produzido e reproduzido e possibilitar novas construções.

É nesse sentido que as discussões propostas aqui sobre gênero e masculinidade na escola acabam sendo interpretadas como um perigo por ameaçar o lugar de dominação. De tal forma que os atores dentro desse contexto acabam por reproduzir discursos opressores e perpetuar violências (muitas vezes sem nem perceber que o fazem). A ideia é sustentar uma visão de educação que vai trabalhar com o movimento contrário, vai indoutrinar os educandos para que percebam sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 1987).

2 MASCULINIDADE HEGEMÔNICA E AS POSSIBILIDADES DE DESCONSTRUÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

A sociedade contemporânea passa por transformações profundas, especialmente no que diz respeito às concepções de gênero e suas repercussões nas diferentes esferas da vida. Na dinâmica escolar, essas transformações também se manifestam, influenciando as relações interpessoais e o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a masculinidade hegemônica emerge como um tema relevante a ser investigado, devido ao seu impacto na construção de identidades masculinas e nas interações sociais no ambiente escolar.

A masculinidade hegemônica, conceito elaborado por Connell (2013), refere-se a um padrão dominante de masculinidade que é socialmente construído e reforçado, restringindo as possibilidades de expressão e comportamento para os meninos e homens que não se encaixam nessa norma. Esse ideal de masculinidade é caracterizado por traços como a virilidade, agressividade e a busca por poder e controle, contribuindo para a perpetuação de desigualdades de gênero. A forma hegemônica de masculinidade, baseada na matriz da cisheteronormatividade, também restringe indivíduos que se identificam como do gênero masculino (BUTLER, 2019).

De acordo com Elisabeth Badinter, a década de 1970 marcou o surgimento dos primeiros estudos sobre masculinidade, um período empolgante de questionamento das normas e destaque das contradições. Na década de 1980, instaurou-se um clima de incerteza e angústia, à medida que a definição da identidade masculina e a própria natureza da virilidade passaram a

ser questionadas. É dentro desse contexto, com suas inúmeras possibilidades e marcadores de gênero, raça e classe, que a masculinidade começou a ser considerada no plural (BADINTER, 1993).

As pesquisas têm apresentado importantes contribuições para essa temática, especialmente neste momento da história política em que as relações de gênero têm ganhado destaque nacional, principalmente no campo educacional. Esse debate tem sido impulsionado por setores ultraconservadores que insistem em lutar contra direitos historicamente conquistados por grupos minoritários no Brasil (OLIVEIRA, 2023).

Xavier, Seffner e Barbora (2021) discutem a tensão entre a exigência da docência e a exigência de ser homem, destacando a importância de manter-se afastado de qualquer elemento de desconfiança. Queiroz Silva (2020) ressalta que, nas interações escolares, diferentes masculinidades coexistem, eles enfatizam a importância de considerar a interseccionalidade entre raça, gênero e classe ao discutir as masculinidades. Os estudos de Nunes e Afonso (2019), Santos (2021) e Jaeger e Jacques (2017) ressaltam a influência positiva que os professores homens podem exercer na quebra de estereótipos e na promoção de uma educação mais igualitária e inclusiva.

Neste contexto, este capítulo propõe analisar o impacto da masculinidade hegemônica na relação professor/aluno no ambiente escolar. Assim, através de uma revisão integrativa, busca-se analisar criticamente estudos relevantes que abordam essa temática, visando identificar tendências, lacunas e possíveis caminhos para a desconstrução das normas restritivas de gênero. Essa abordagem abrangente e sistemática fornecerá uma compreensão aprofundada do assunto, contribuindo para o avanço do conhecimento e promovendo relações mais equitativas e saudáveis no ambiente escolar.

Esta revisão integrativa foi conduzida a partir de uma busca inicial, realizada em 2021 nas plataformas SciELO, LILACS e na CAPES CAFE. Foram utilizadas as palavras chave “Masculinidade” e “Escola” junto ao operador booleano “E” (“AND”), e o operador booleano “OU” (“OR”), adicionados a palavra “escolar”. Os filtros aplicados incluíram artigos publicados entre 2011 a 2021, revisados por pares e idiomas em português, após a leitura dos títulos chegamos a um total de 60 artigos na plataforma de periódicos da CAPES CAFE, 1 da LILACS e 3 da SciELO. Depois das leituras dos títulos restou um total de 18 artigos (16 da Capes, 1 da SciELO e 1 da LILACS). Após uma leitura dos resumos, selecionou-se 9 artigos.

Em 2022 foi realizada uma segunda busca nas mesmas plataformas, utilizando as mesmas palavras chave, com a diferença do período que agora abrangia até o ano de 2022. De

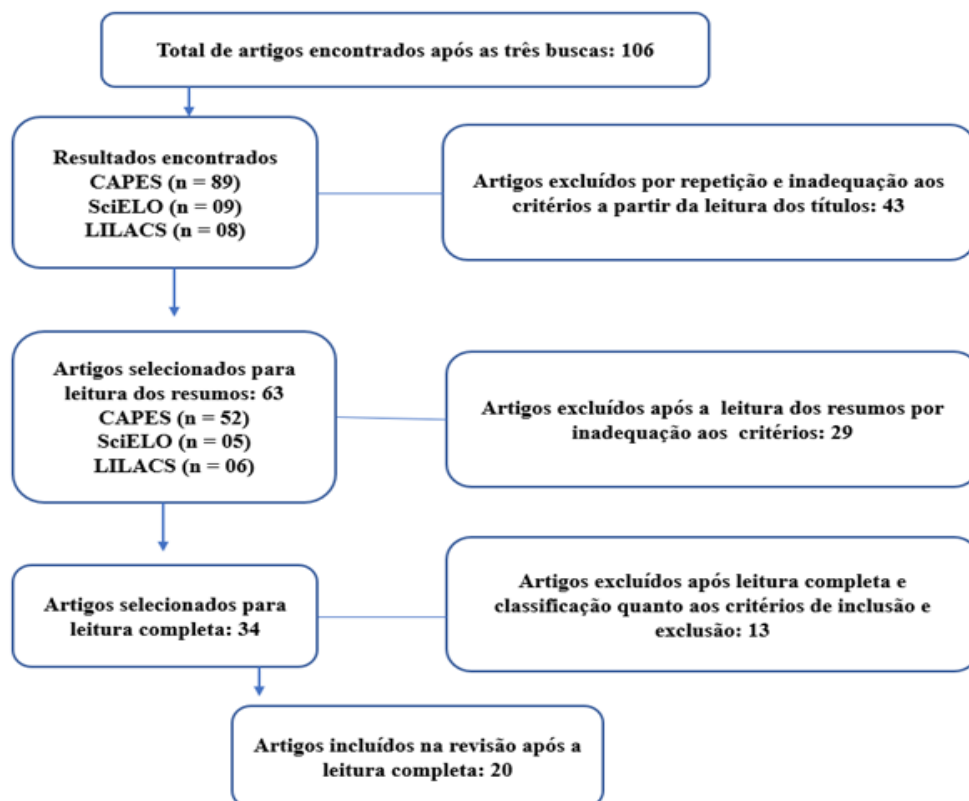
um total de 83 artigos, foram selecionados 20 artigos, sendo 12 artigos da plataforma Capes, 5 textos da LILACS e 3 da SciELO. Sem seguida, foi realizada uma nova busca na plataforma de periódicos da Capes, dessa vez utilizando as palavras chave (Masculinidade*) AND (Professor), surgiram 53 resultados, após a aplicação dos filtros e leitura dos títulos, foram selecionados 11 artigos. Dessa forma, nessa segunda busca, obteve-se um total de 31 artigos (23 da Capes, 3 da SciELO e 5 da LILACS). Após a leitura e exclusão dos repetidos, obteve-se 11 artigos.

Em 2023, foi realizada uma terceira busca nas mesmas plataformas, utilizando as mesmas palavras chave da segunda busca. Foram encontrados um total de 57 artigos (50 da plataforma capes, 2 da LILACS e 5 da SciELO), após a exclusão dos artigos repetidos nas buscas anteriores e leitura dos resumos, restaram 14 artigos para uma leitura completa.

Como critérios de inclusão, escolhemos artigos que falassem sobre o conceito de masculinidade, localizassem a discussão na escola e envolvesse a figura do professor na discussão. E como critérios de exclusão, retiramos os artigos que não estavam em formato completo, os que não estavam acessíveis no idioma da pesquisa e teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso.

Assim, somando a quantidade total das três buscas, temos uma quantidade final de 106 artigos selecionados, após a exclusão dos artigos repetidos e aplicação dos critérios, tivemos um total de 63 artigos. Após a leitura dos resumos, restaram 34 artigos selecionados para uma leitura completa. Após a leitura completa dos artigos, restaram 20 artigos para análise, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Fluxograma para seleção de artigos



Fonte: Elaboração própria

Os 20 artigos selecionados que foram discutidos neste estudo, correspondem as bases de dados SciELO, e LILACS e 17 da plataforma de periódicos da CAPES. 19 deles são artigos de natureza qualitativa, foram publicados em revistas da área da Educação (14), área de Ciências Sociais em Gênero e Sexualidade (5) e na área de Ciências Biológicas (1). Em sua maioria, são estudos das áreas Sul e Sudeste, sendo 5 da região Sul e 7 da região Sudeste, os demais foram publicados 4 na região Centro Oeste e 3 na região Nordeste. Não foram encontrados artigos na região Norte com os filtros de busca utilizados e a partir dos critérios estabelecidos.

Dentro do recorte, 4 deles foram escritos por mulheres, 09 deles escritos por homens e 7 deles foram escritos por homens e mulheres. Percebe-se uma participação importante de homens na produção científica na temática de masculinidade

Os artigos selecionados, em sua maioria tem a figura do professor como foco, abordam sobre as relações do professor com os alunos, com a docência e envolvem discussões na perspectiva de homens com identidade não hegemônica ao que se espera da masculinidade. Estes estudos tiveram como base teórica, em sua maioria, o conceito de masculinidade hegemônica desenvolvido por Raewyn Connell e Elisabeth Bardinter, a concepção de gênero a partir de Judith Butler e Joan Scott, bem como a concepção de relações de poder baseada em Michel Foucault.

Os artigos selecionados foram organizados em três categorias distintas, que foram estabelecidas com base nas questões relevantes abordadas pelos estudos e que se alinham aos objetivos desta pesquisa. Essas categorias estão apresentadas no quadro 1 a seguir com os títulos: Escola e masculinidade, Docência e masculinidade e Possibilidade de desconstrução.

Quadro 1 – Artigos selecionados para análise

Nº	Título do Artigo	Ano	Autores	Base de Dados	Tema/Categoria
1	Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares	2018	Cinthia Torres Toledo Marília Pinto de Carvalho	SciELO	Escola e Masculinidades
2	Docência e subjetivação: cartografias das forças que criam um corpo-masculino-menor	2012	Rogério Machado Rosa	LILACs	Docência e Masculinidades
3	Cenas etnográficas para entender representações de masculinidade na escola	2016	Luciana Borre Nunes	CAPES	Escola e Masculinidades/ Desconstrução
4	As masculinidades produzidas nas aulas de educação física: percepções docentes	2012	Marcelo Moraes E Silva; Maria Rita de Assis Cesar	CAPES	Escola e Masculinidades
5	Masculinidades na escola: Revisão bibliográfica nas bases Educ@a e Scielo entre 2008 e 2018	2020	Lucas Périco Ricardo Desidério da Silva	CAPES	Docência e Masculinidades
6	“Ser homem” e “ser pedagogo”: relações de gênero nos caminhos da profissionalização	2018	Jaime Eduardo Zanette Maria Cláudia Dal'Igna	CAPES	Docência e Masculinidades
7	Risco de Violência e Suicídio na construção de masculinidades adolescentes	2018	Welson Barbosa Santos Nilson Fernandes Dinis	CAPES	Escola e Masculinidades
8	Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças	2021	Sandro Vinicius Sales dos Santos	CAPES	Docência e Masculinidades/ Desconstrução
9	Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação infantil	2019	Patrícia Dias Prado Viviane S. Anselmo	CAPES	Desconstrução
10	Masculinidades e a formação de professores/as de Educação Física na EEFD/UFR	2021	Rafael Marques Garcia Erik Giuseppe Barbosa Pereira	CAPES	Escola e Masculinidades
11	Notas sobre Estética Pedagógica e Corpo Masculino Docente	2012	Gladys Mary Ghizoni Teive Rogério M. Rosa	CAPES	Desconstrução
12	Mulher tem mais facilidade para a coisa artística, organização e trabalhos didáticos:	2021	Antonio Xavier Fernando Seffner Maria Carmem Barbosa	CAPES	Escola e Masculinidades

13	Masculinidade e Educação no campo: profissionalização e subjetividades docentes	2017	Welson dos Santos Thiago Sant'Anna Higor Júnior	CAPES	Docência e masculinidades
14	Pedagogias da masculinidade: reflexões acerca de processos de subjetivação de homens professores da EJA	2021	Avelino Aldo de L. Neto; Rita de Cássia Angelo da Silva; Robério Nunes Maia	CAPES	Docência e Masculinidades
15	Corpo, docência e masculinidades: das heterotopias à estética da existência	2012	Rogério Machado Rosa	CAPES	Desconstrução
16	Os discursos normativos de gênero configurando masculinidades no espaço escolar	2022	Arthur Furtado Bogéa Iran de Maria Leitão Nunes	SciELO	Escola e Masculinidades
17	Masculinidades no contexto escolar: como a temática é abordada em artigos publicados em dossiês de periódicos nacionais	2019	Luciana Aparecida Siqueira Silva Elenita Pinheiro De Queiroz Silva	CAPES	Desconstrução
18	Masculinidades e docência na educação infantil	2017	Angelita Alice Jaeger; Karine Jacques	CAPES	Docência e Masculinidades/ Desconstrução
19	Ninguém nasce homem, torna-se homem: as masculinidades no corpo e o corpo nas práticas curriculares das masculinidades	2015	Marcio Rodrigo Vale Caetano; Paulo Melgaço Da Silva Júnior; Jimena de Garay Hernandez	CAPES	Escola e Masculinidades
20	Docência e gênero: o professor homem na educação infantil	2019	Patrícia Gouvêa Nunes; Lucia R. Helena Afonso	CAPES	Docência e masculinidades

Fonte: Organizado pela autora.

A discussão dos resultados da revisão de literatura revela importantes reflexões sobre o impacto desse padrão dominante de masculinidade na dinâmica social, cultural e educacional. Ao analisar uma variedade de estudos, é possível compreender as complexidades e as consequências desse fenômeno nas vidas dos indivíduos. A masculinidade hegemônica exerce uma influência significativa sobre as construções de gênero, as relações interpessoais e as oportunidades de desenvolvimento dos estudantes. Nesta seção, serão apresentadas as tendências identificadas no recorte de literaturas, dos artigos selecionados, dos últimos 10 anos.

Primeiramente, destacam-se artigos que se voltam para as vivências de masculinidades plurais na escola, o segundo eixo temático contém os estudos que se voltam para o campo da docência, o campo da prática pedagógica como uma possibilidade de ruptura de identidades masculinas dominantes. E no terceiro eixo temático, destacam-se estudos que possibilitem pensar em desconstrução da masculinidade dominante e abertura para novas possibilidades no ambiente escolar.

2.1 ESCOLA E MASCULINIDADES

Evidenciou-se nos estudos o entrelaçamento de diversas masculinidades coexistindo no mesmo ambiente, embasados na noção de masculinidade hegemônica enquanto um padrão que vai contribuir para a marginalização de masculinidades que não correspondem a esse ideal.

Neste tópico destaca-se o estudo de Toledo e Carvalho (2018) que teve como intenção compreender sobre as concepções coletivas de masculinidade entre os meninos, bem como as possíveis implicações destas nos seus desempenhos escolares. Notou-se que os garotos observados vivenciam um emaranhado de dinâmicas de poder e hierárquicas entre si, embora alguns meninos sejam considerados bons alunos, isto não os isenta de sofrerem críticas e serem trazidos para esta lógica de hierarquias que acontece a todo momento. Estes rapazes são colocados à prova diante da ideia de masculinidade hegemônica e o interessante aqui é que o crivo da masculinidade não é determinado individualmente e nem imposto pela figura do professor. Diante das cenas observadas pelas autoras, o crivo é construído nas relações de poder entre as crianças (TOLEDO; CARVALHO, 2018).

Nesta mesma perspectiva, o estudo de Nunes (2016) buscou compreender a constituição de masculinidades a partir das interações em grupos e cenas do cotidiano escolar. E da mesma forma, evidenciou-se acordos constantes sendo firmados entre os meninos a todo momento em interações, fazendo com que modifiquem seus comportamentos para serem aceitos nos grupos de meninos. O que se elucidou nesses estudos é que as diferentes formas de expressar as masculinidades quando confrontadas com o modelo dominante e hegemônico acabam por sofrer processos de exclusão e estigmatização por parte dos colegas e até mesmo, professores no âmbito escolar.

E foi pensando nas percepções dos docentes que Silva e César (2012) desenvolveram um estudo acerca das masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física. Dessa forma, o medo de ser humilhado por outros homens publicamente reforça a necessidade dos meninos de “fazer-se homem” e principalmente, “manter-se homem”, pois esta categoria não é dada a priori, o garoto precisa conquistá-la e sustentá-la.

O espaço de prática de atividades físicas é um espaço de contribuição significativa para produção de masculinidades, além de ser um espaço em que se estabelecem hierarquias entre diferentes masculinidades. Percebe-se como reforçadora da masculinidade hegemônica, pois os atributos exigidos em modalidades esportivas se voltam para agressividade, competitividade e força física. Este aspecto foi evidenciado pelos participantes que afirmaram

encontrar dificuldade de participação dos meninos nas atividades quando estas não apresentam estes quesitos (SILVA; CÉSAR, 2012).

Corroborando com esta ideia, o estudo de Boguea e Nunes (2022) trata de como os discursos acerca da ideia de uma masculinidade normal/natural impõe processos de normalização por meio de discursos de gênero que são produzidos e reproduzidos no espaço escolar. Eles perceberam nas falas dos participantes essas imposições de gênero e a adaptação que os participantes têm que fazer para se adequar ao esperado do grupo de sujeitos masculinos hegemônicos. Percebe-se o quão performático é ser masculino e o quanto essa definição de lugares vai configurando privilégios a quem se adequa.

As diferentes concepções de masculinidades presentes no âmbito escolar, elucidado pelos estudos corroboram com o que Badinter (1993) defende que o ser masculino enfrenta o desafio de provar-se homem. Para a autora, a masculinidade não é dada e também não se trata de um conceito fixo, os homens estão o tempo todo confrontando suas masculinidades com a noção de masculinidade hegemônica.

Neste cenário, como aparece a escola? De acordo com o estudo de Nunes (2016), a escola é apontada como possuidora de mecanismos de disciplinamento que reafirmam comportamentos específicos para cada gênero, provocando a marginalização dos que não se adequam. Estas hierarquias construídas no interior da escola, de acordo com o estudo de Toledo e Carvalho (2018), nada mais são do que o reflexo de hierarquias sociais, marcadas pelas desigualdades de gênero, de raça e de classe. As autoras exploram sobre a interseccionalidade destes marcadores nas posições hierárquicas entre os meninos.

Já o estudo de Caetano, Silva Júnior e Hernandez (2015) o que se destaca é que, embora existam discursos defendendo as expectativas da masculinidade hegemônica tanto no que é proferido pelos alunos quanto pelo o que se estabelece como norma (indiretamente) na escola, percebe-se diversos sujeitos tentando burlar as regras.

Concordando com os demais artigos, os autores afirmam que a escola é um dispositivo de legitimação da masculinidade hegemônica, mas que também pode ser um elemento que vai desconstruir o discurso hegemônico do que é ser homem. Os autores se depararam com concepções restritas de masculinidade presente nos discursos dos estudantes e nas práticas pedagógicas, entretanto, a vivência das masculinidades pode ser muito mais ampla (CAETANO, SILVA JÚNIOR E HERNANDEZ, 2015).

O estudo de Nunes (2016) reforça que todos estão imersos nas relações de gênero, dessa forma, não se herda um gênero de forma passiva, mas constrói-se estratégias para seguir

repetindo comportamentos específicos. Conforme observado no estudo, um garoto foi ridicularizado e rapidamente adequou seu comportamento ao que o grupo exigia dele naquele momento. Ou seja, os garotos constroem estratégias de sobrevivência para não sofrer exposições, assim como observado no estudo de Toledo e Carvalho (2018), as crianças tem papel ativo na construção e reprodução de hierarquias.

Em meio a este emaranhado de hierarquias no âmbito escolar evidenciadas nos estudos, percebe-se um alinhamento com o que defende Connell (1995) em relação a instituição escolar, esta seria não apenas reprodutora, mas produtora de concepções de masculinidades e feminilidades.

Dentro deste cenário, algumas diferenças importantes precisam ser destacadas. No estudo de Silva e César (2012), os professores entrevistados possuem a percepção de que os meninos que escapam às normas de gênero (que não gosta de jogar futebol, que tem um comportamento considerado feminino) são excluídos pelo seu grupo. Por outro lado, se uma menina apresenta comportamentos considerados masculinos, o grupo das meninas não a exclui. Ou seja, os meninos são mais cobrados no que se refere a expressão de gênero, são ridicularizados, enquanto que as meninas não sofrem o mesmo tratamento. Percebe-se a intolerância quanto às diferentes possibilidades de mostrar-se masculino.

Quais as implicações desses processos de subjetivação? O estudo de Santos e Dinis (2018) traz essa questão, abordando o impacto dos discursos e assujeitamentos em relação à masculinidade na construção da identidade masculina na adolescência. Explora-se a relação entre masculinidades, violência e risco de suicídio, evidenciando como certas identidades masculinas são estigmatizadas e marginalizadas.

A pesquisa realizada com 17 estudantes de duas escolas de ensino fundamental e médio, possibilitou perceber a instauração da violência como consequência do não ajuste à norma e do não encontro de rotas de fugas possíveis para masculinidades subalternas. As cobranças, a pressão para corresponder a um modelo dominante, para seguir o alinhamento do que se espera da masculinidade, ser heterossexual, viril, afastar-se de tudo o que representa a feminilidade. Todo esse cenário contribui para sentimentos de desajuste entre os jovens investigados neste estudo (SANTOS; DINIS, 2018).

Identidades sufocadas, sujeitos levados ao desespero, a partir da leitura do estudo, nota-se que o maior medo que ronda o processo de adolecer é o descumprimento das normas de gênero e heteronormatividade, desencadeando adoecimentos que podem levar ao suicídio. Não corresponder às imposições de gênero e sexualidade incorre em um risco de sofrimento

que deixa marcas profundas nos sujeitos, no estudo em questão percebemos que os meninos passaram por um processo doloroso de aceitação por não corresponder ao que se espera da masculinidade hegemônica (SANTOS; DINIS, 2018).

Outro aspecto que se destaca no estudo de Santos e Dinis (2018), trazido nas falas dos participantes, é a questão da religião que favorece crenças limitantes e promove processos de exclusão. O componente religioso também é explorado no estudo de Nunes (2016), a autora destacou que a escola investigada utiliza de ensinamentos religiosos como ações pedagógicas. A utilização indevida do aspecto religioso no âmbito escolar apresenta-se como um reforçador de crenças conservadoras e limitantes quanto a possibilidades de desconstrução de desigualdade de gênero e sexualidade.

Dessa forma, temos um cenário conservador em que o não cumprimento das normas de gênero colocam o sujeito como suscetível a violências físicas e simbólicas, conforme observado no estudo de Bogéa e Nunes (2022). Mesmo que não existam normativas acerca da masculinidade de forma direta e formal, as normas de gênero estão presentes no ambiente escolar.

Nesse sentido, o estudo de Xavier, Seffner e Barbora (2021) aponta para estas construções de masculinidades e feminilidades como sendo mutáveis e em constante produção. Este estudo demonstra uma tensão entre a exigência da docência e a exigência do ser homem, esse movimento exige a necessidade de manter-se afastado de qualquer elemento de desconfiança. É nesta dinâmica que alguns professores homens conseguem romper com as expectativas de gênero.

Os docentes vivenciam uma espécie de anulação de si mesmo em sala de aula, bell hooks (2013) explica bem essa dinâmica dos docentes enquanto espíritos “descorporificados”. Ao entrar em sala de aula, os professores têm que deixar para trás muita coisa que compõe sua identidade, limitando-se a ser somente docente. A autora faz provocações e aponta para uma pedagogia crítica que desafia o professor a se colocar por inteiro em sala de aula, isto é, levar seu gênero, seus afetos, seus corpos como um todo.

Os autores Xavier, Seffner e Barbora (2021) destacam a importância da problematização das normas de gênero na educação. Já o estudo de Garcia e Pereira (2021) destaca a necessidade de questionar os entendimentos sobre corpo, masculinidades e feminilidades presentes nos conteúdos e práticas pedagógicas. Esta pesquisa buscou compreender as relações entre as masculinidades durante a formação.

Notou-se que a formação em Educação Física sofre influência dos discursos que normatizam e naturalizam condutas de acordo com a ideia de masculinidade hegemônica. Esses discursos trazem aspectos sexistas, contribuindo para a vulnerabilidade das masculinidades que fogem das normas estabelecidas (GARCIA; PEREIRA, 2021).

Os autores sugerem repensar os processos metodológicos na formação em Educação Física e no espaço escolar, pensando novas práticas que possam ressignificar a formação de professores considerando a diversidade de masculinidades (GARCIA; PEREIRA, 2021). Da mesma forma, no estudo de Silva e César (2012), destaca-se a necessidade de repensar as estruturas da escola que no cotidiano reforçam estereótipos e separam meninos de meninas.

2.2 DOCÊNCIA E MASCULINIDADES

Os estudos deste eixo temático se voltam para a compreensão de como as relações de poder instituem práticas de educar, ou seja, como as relações de poder interferem no “ser professor” e como estas práticas são atravessadas pelas masculinidades, como respondem a concepção de masculinidade hegemônica.

O estudo de Zanette e Dal’Tgna (2018) discute o conceito de gênero, sua importância na organização da sociedade e na formação profissional dos professores. Já o estudo de Jaeger e Jacques (2017) trata de uma análise acerca das relações de gênero e construção da docência masculina no âmbito da Educação Infantil. Destaca-se a necessidade de reflexão sobre as relações de gênero e a identidade profissional docente, além da importância da formação continuada nesse sentido.

Durante os relatos, percebe-se que a figura do homem em sala de aula com crianças é comumente comparada com a de um soldado colocando disciplina no grupo, são expectativas desta natureza que se colocam na figura masculina em relação com as crianças na escola Zanette e Dal’Tgna (2018). A questão de colocar os professores homens nas piores turmas a fim de que tenham uma mão firme na disciplina, é algo que surge no estudo de Jaeger e Jacques (2017) também.

Outro aspecto que se destacou no estudo de Zanette e Dal’Tgna (2018) foi o fato desses profissionais serem empurrados para cargos de administrativo, os lugares em que atuaram, prontamente ofereceram cargos fora da sala de aula como que tentando tirá-los deste lugar. Sem considerar que na escola possam ter mulheres tão ou quiçá mais capacitadas para tais cargos e, no entanto, nunca lhes ofereceram tais cargos.

Percebe-se como as relações de poder vão tomando forma no âmbito da profissão, nesse aspecto, Medrado e Lyra (2008) questionam se os homens exercem de fato esse poder ou se são impulsionados a essa tarefa. Desde muito cedo, o sujeito masculino está imerso em um discurso que o constitui como “líder nato”, faz parte do repertório da masculinidade dominante.

É importante destacar também que, no estudo de Jaeger e Jacques (2017), evidenciou-se um receio por parte das escolas em ter um professor homem atuando com crianças pequenas. E conforme exposto no estudo de Zanette e Dal’Tgna (2018), as escolas investigadas aqui também tomaram decisões para que o corpo deste professor fique o mais distante das crianças possível. Não permitir homens em sala de aula com bebês é uma forma de evitar que este homem se coloque na posição de cuidador.

Este receio de um possível abuso sexual é algo bastante comum na mente de profissionais da educação infantil em torno da figura masculina, as autoras afirmam que esta desconfiança é algo que todo professor homem já experimentou. É algo que se baseia na noção de que mulheres são seres dóceis e puros e homens são incontroláveis, sexualmente selvagens (JAEGER; JACQUES, 2017).

Percebe-se nos estudos escolhidos para este eixo temático que a figura do homem como professor de crianças reverbera de diversas formas, reforçando alguns estereótipos como é caso do que foi relatado pelos participantes do estudo de Jaeger e Jacques (2017). Os professores vivem uma ambiguidade sexual, existe um clima de desconfiança quanto a sua orientação sexual devido a escolha da profissão.

Nesse sentido, qual a influência da presença de um professor homem na educação? Nunes e Afonso (2019) discutem que apenas por estar inserido na educação infantil, o homem já apresenta significações no imaginário da sociedade, dos pais, das crianças e demais funcionários da escola. Santos (2021) também reforça a importância da presença masculina na desconstrução de estereótipos de gênero.

Nesse sentido, por mais que homens e mulheres ocupem os mesmos espaços sociais, de acordo com o estudo, os homens continuam desempenhando funções tidas como masculinas e as mulheres desempenham funções consideradas femininas. Por exemplo, nas falas dos entrevistados, reforça-se a ideia de que o homem concede mais autoridade e segurança como professor na instituição (NUNES; AFONSO, 2019).

Da mesma forma que se encontra no estudo de Santos (2021) em que a professora e as crianças associam a figura do professor homem sempre a rigidez, disciplina, a autoridade,

características encontradas na ideia de masculinidade hegemônica. É a partir daí que a prática profissional dos homens e das mulheres começa a se diferenciar.

Percebe-se então que o homem somente tem permissão de adentrar este universo tido como feminino da educação infantil, se for dentro destas determinações, ser um homem autoritário, manter a disciplina, ser rígido, que mantêm a turma “controlada” Nunes e Afonso (2019).

Agora, pensando o homem na docência por outra perspectiva, o estudo de Rosa (2012) analisou entrevistas com cinco professores do ensino médio que não se enquadram no modelo hegemônico de masculinidade. O que se destacou foi a potência criativa que os encontros em sala de aula provocam nos corpos e nas masculinidades dos professores, a relação pedagógica na construção de corporeidades masculinas não hegemônicas, colocando a escola como um espaço de transformação e produção de identidades.

Neste estudo, os participantes trouxeram relatos semelhantes ao percebido no estudo de Zanette e Dal Tgna (2018), ao falar sobre a questão de ser professor e ser homem, relataram uma espécie de não lugar, como se estivessem fora do lugar de pertencimento. Rosa (2012) chama de subjetividades nômades, esse movimento de refazer-se diante da inadequação ou da não correspondência ao modelo dominante de masculinidade vivenciado pelos professores. A autora explica:

Na realidade, não há a construção de uma única, mas de masculinidades. Reconhecer a possibilidade dos vários tipos de masculinidade não significa tornar essas variâncias fixas, mas oferecer aos homens atuais a possibilidade teórica de diferenciarem e legitimarem as suas masculinidades entre si (CONNELL, 1995, p. 188).

Estas masculinidades estão se refazendo e se recriando em meio aos encontros possíveis dentro do âmbito escolar, percebe-se durante a fala de um dos participantes que este sofre os impactos das mudanças das gerações que chegam a cada ano. Percebem novas masculinidades sendo apresentadas, novas possibilidades em meio a toda essa imposição e isto lhe transforma um pouco a cada dia, a cada convívio. Dessa forma, o professor consegue levar para a sala de aula através da relação com os alunos e a partir de uma perspectiva de masculinidade subalterna, muito mais do que o conteúdo pedagógico (ROSA, 2012).

O professor pode ser agente de discussões, eles podem ser protagonistas na construção de práticas que reduzam processos discriminatórios de gênero, é isto que o estudo de Périco e Silva (2020) demonstra, os autores fizeram uma revisão bibliográfica que examina estudos sobre masculinidades no contexto escolar. São abordados temas como violência, homofobia, estereótipos de gênero e formação de professores.

Pensando o homem na docência, cabe aqui destacar novamente o estudo de Jaeger e Jacques (2017). Considerando que os atributos exigidos na profissão da docência são compatíveis com os constructos normalmente atribuídos às mulheres, a inserção de homens nesse contexto abre possibilidades para rupturas necessárias no âmbito escolar.

Isto quer dizer que, as construções acerca da masculinidade hegemônica fazem oposição ao que se espera da docência, principalmente na Educação Infantil, pois trata-se de uma prática que requer paciência, sensibilidade, calma, delicadeza e etc., estes atributos são comumente associados às mulheres. É por isso que as autoras defendem que a presença do homem nesse contexto abre brechas e forja rupturas necessárias para pensarmos outras possibilidades de masculinidades (JAEGER; JACQUES, 2017)

Ao encontro do que defendem as autoras, o estudo de Santos (2021) sustenta que quando o sujeito masculino adentra um espaço dominado majoritariamente por uma ideia de pertencer ao universo feminino, ele passa a alterar as relações de gênero que ali se estabelecem. Podendo atuar como possibilidades de produção de novos sentidos sobre masculinidades e feminilidades ou reforçar estereótipos sociais, interessante que ele vincula essas possibilidades ao quanto esses profissionais se veem como agentes transformadores das diferenças de gênero.

Os meninos e meninas presentes no âmbito escolar não recebem passivamente um processo de socialização que vem de cima para baixo, esses sujeitos atribuem sentidos e significados dos elementos culturais aos quais estão expostos, podendo ser, dessa forma, restringidos por eles ou não. Conforme observado nos demais estudos do eixo temático anterior (SANTOS, 2021).

O campo da docência é um campo de possibilidades, o estudo de Santos, Sant'Anna e Junior (2017) explora as objetivações e subjetivações de professores masculinos atuando em escolas rurais. Os autores sugerem que certas masculinidades não hegemônicas podem encontrar na docência uma rota de fuga e ajuste para a profissionalização. O artigo também enfatiza a importância da afetividade na docência e questiona se a educação pode ser um caminho de escape para masculinidades não hegemônicas sujeitas à subalternização.

Os atributos exigidos na docência envolvem relações próximas com os alunos, o exercício de uma sensibilidade maior e espaço para os afetos, estas são características que não condizem com a masculinidade hegemônica. Nesse sentido, ao exercer a docência, o sujeito masculino se coloca em uma posição subalterna em relação ao modelo esperado. É justamente nesta dobra que as masculinidades não hegemônicas encontram uma rota de fuga, na construção

da experiência dos docentes com os alunos, trilhando um caminho singular, porém não alinhado às normas impostas (SANTOS; SANT'ANNA; JUNIOR, 2017).

Eles concluem com esse estudo que as subjetividades masculinas não hegemônicas podem fazer a diferença na escola do nosso tempo por serem forjadas sempre na condição de subalternas. Elas estão constantemente se recriando e transgredindo o que lhes foi imposto como padrão, a partir delas novos sentidos são dados aos corpos, novas definições de masculinidades socialmente admiráveis (Idem, *ibid.*).

Pode-se afirmar então, que existe uma tensão entre um ideal inatingível de masculinidade hegemônica e a ruptura criativa com esse padrão, foi o que se destacou nos estudos e o que se evidencia no estudo de Lima Neto, Silva e Maia (2021). O estudo teve como foco compreender como a masculinidade hegemônica atuou em processos de subjetivação de três professores.

Evidenciou-se no estudo diversos comportamentos que os meninos não podem ter, o medo de ser associado ao homossexual, os adjetivos femininos como ofensa, a questão da sensibilidade, tudo isso vai constituindo uma subjetividade masculina. Os autores apontam para uma necessidade de inserção dessa discussão acerca da masculinidade na formação de professores pensando na construção de formas mais saudáveis de ser homem e educador (LIMA NETO; SILVA; MAIA, 2021).

Os autores afirmam que o dispositivo da masculinidade hegemônica violenta física e simbolicamente não somente os homossexuais e mulheres, mas também os próprios homens heterossexuais, pois se trata de um ideal inatingível. Conforme defendido por Connell (1995), a ideia de masculinidade hegemônica envolve justamente esta hierarquização e dominação dentro da dominação.

Diante disso, inseridos numa outra pedagogia, homens docentes poderão contribuir significativamente para a igualdade de gênero e para a compreensão da masculinidade como uma construção identitária que pode ser desmantelada para dar espaço a formas mais saudáveis de ser homem e de ser educador (LIMA NETO, SILVA E MAIA, 2021).

2.3 POSSIBILIDADES DE DESCONSTRUÇÃO

A partir da leitura dos estudos, este eixo temático foi pensado com base nas possibilidades de desconstrução da masculinidade hegemônica no contexto escolar.

O estudo de Nunes (2016) cabe ser destacado neste eixo por apontar para a ausência de histórias, personagens ou situações não heteronormativa no repertório visual da criança. A

autora reforça que esta ausência produz a naturalização de uma única maneira de viver as relações sociais, quando não se problematiza este cenário, favorecemos um ambiente fértil para discursos discriminatórios.

Os discursos que são predominantemente reforçados entre rapazes é o da masculinidade hegemônica e da heterossexualidade compulsória. Foi o que Siqueira Silva e Queiroz Silva (2020) perceberam em seu estudo, que seria um levantamento acerca de como a masculinidade vem sendo abordada em artigos publicados nos periódicos nacionais.

Os estudos encontrados apontam que nas interações vividas nas escolas, distintas masculinidades se entrelaçam e se atravessam. Dentro das buscas que fizeram, perceberam que não se deve desconsiderar a interseccionalidade entre os conceitos de raça, gênero e classe quando se fala em masculinidades (SIQUEIRA SILVA; QUEIROZ SILVA, 2020).

Já o estudo de Prado e Anselmo (2019) enfoca a atuação profissional e discute a importância de questionar os estereótipos de masculinidade e feminilidade presentes na construção da docência, demonstrando para os alunos através de sua atuação que os homens estão inseridos ali e podem desempenhar papéis que costumam ser atribuídos às mulheres. Um dos professores participantes do estudo reforçou a necessidade de se debater sobre desigualdade de gênero dentro do âmbito escolar, ele percebe o quanto isso interfere na relação com os alunos.

O que se coloca como possibilidade diante do estudo de Nunes (2016), é justamente inserir representações de masculinidades plurais na escola, colocar outras possibilidades, desconstruir juntamente com os sujeitos masculinos a ideia de masculinidade hegemônica para que se possa emergir outras possibilidades. Ela continua:

Duvidar de interpretações naturalizadas, romper com narrativas estáveis, questionar crenças consolidadas, desconfiar de verdades preestabelecidas que, muitas vezes, nem nos damos conta e criar possibilidades para outras e diferentes maneiras de entender a cultura de imagens são objetivos do campo reflexivo/político da cultura visual (NUNES, 2016, p. 493).

A postura da autora é a de questionar: o que se tem normalizado dentro da escola? O que não encontra espaço para dúvidas? É uma maneira de dismantelar certezas para que possam emergir novas possibilidades. É uma postura defendida por Jaeger e Jacques (2017) também.

As autoras sugerem em seu estudo, a inserção da discussão de gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura no currículo regular. Já Siqueira Silva e Queiroz Silva (2020) defendem a realização de pesquisas que abandonem noções únicas sobre a identidade de

homens e mulheres, esta seria uma forma de contribuir com a desconstrução de masculinidade hegemônica no contexto escolar proposto pelos autores.

Outra possibilidade levantada seria a inserção de um debate a nível institucional sobre questões de gênero e sexualidade no contexto escolar. O estudo de Santos (2021) denuncia esta necessidade de uma reflexão crítica de questões de gênero na escola, pensando em uma sociedade mais igualitária e justa. Dessa forma, não basta inserir o professor na educação infantil, é preciso que haja este debate a fim de desconstruir estereótipos de gênero.

Nessa perspectiva, o estudo de Rosa (2012) tem uma grande contribuição. O autor buscou entender como os professores entrevistados, não integrados à lógica da masculinidade hegemônica, experienciam corpos marginalizados. Pensando a experiência como algo que nos altera, os estilos de relações que se estabelecem entre professores e alunos que convivem na escola, leva-os à reinvenção de si mesmos, evidenciando a potência criativa do encontro com a alteridade.

O corpomascuino-menor é entendido pelo autor como aquele que borra as fronteiras da masculinidade hegemônica. Esses professores tencionam limites, fissuram estruturas, rompem com as linearidades e nesse processo criam e recriam laços e confundem imagens - fazendo de si um lugar de acontecimento (ROSA, 2012). O autor mergulha nesse processo de rupturas e surgimento de caminhos possíveis, de forma poética. Esse movimento de questionar verdades e estruturas sólidas que atravessam todos os corpos.

Basicamente, o que o autor está afirmando com base em Foucault, é que ao transcender fronteiras, ao borrar os limites e ousar descumprir as normas de gênero, esses professores provocam fissuras em uma estrutura que pode agora ser questionada e quem sabe, desconstruída. É através de encontros, em sala de aula e em outros espaços, pois ali narram suas experiências, discutem seus problemas, vivem seus afetos, trocam saberes e leituras, afetam-se e transforma-se (ROSA, 2012).

Compreende-se como sugestão do autor que a escola tem capacidade para dar sustentação à diversidade, dar visibilidade, dar espaço. Trazer para discussão, envolver na dinâmica escolar de forma institucional para que se consiga estremecer um pouco as estruturas de gênero (Idem, *ibid.*)

No estudo de Teive e Rosa (2012), são apresentadas problematizações em torno dos acontecimentos biográficos narrados por cinco professores que estão associados ao processo de construção de seus corpos e masculinidades. O estudo explora como esses professores

constroem e experienciam corpos masculinos menores na relação com o exercício da docência no ensino médio de escolas públicas estaduais.

O que se destaca deste estudo é trazido em uma das falas de um participante, refere-se ao cotidiano escolar como algo que tem sempre algo novo para mostrar. Embora muitos não notem, a rotina, o conteúdo pedagógico e calendários escolares podem ofuscar um pouco, mas se o professor tiver uma sensibilidade maior, pode notar coisas mais explícitas como casais homoafetivos trocando afetos, como a ambivalência sexual do professor ou até mesmo meninos expressando a feminilidade através das roupas e causando impactos no corpo docente e na coordenação da escola. O professor chama atenção para o quanto de vida existe na escola e o quanto a convivência com a diversidade pode enriquecer a formação (TEIVE; ROSA, 2012).

É justamente no cotidiano, na convivência diária, nas relações que se estabelecem todos os dias na escola, nas relações professor-aluno e as demais dinâmicas sociais que ocorrem todos os dias na escola que apresenta uma possibilidade de resistir ao jogo viciado de imposições de gênero e sexualidade, o campo pedagógico, o âmbito escolar é uma possibilidade de favorecer a reapropriação de si mesmo, a ressignificação do que foi instituído. Dessa forma, as desordens causadas por esses borrões nas fronteiras de gênero são essenciais para dar início a esse processo de desconstrução de masculinidades hegemônicas na escola. (PERÉZ, 2007).

A análise dos estudos sobre masculinidade no contexto escolar revela um impacto significativo da masculinidade hegemônica na relação professor/aluno. Esse impacto é sentido por todos os sujeitos presentes na escola, afetando suas relações, saúde mental e contribuindo para processos de exclusão e discriminação de sujeitos masculinos não hegemônicos. As questões de hierarquização dos grupos de meninos, brincadeiras e comentários entre pares emergem como elementos de disciplinamento de gênero e são vivenciadas tanto pelos alunos quanto pelos adultos na escola. Mesmo na ausência de proibições formais, as normatizações de gênero estão presentes e o descumprimento delas acarreta em consequências negativas.

Destaca-se a relevância dos estudos centrados em participantes gays e a disciplina de Educação Física como um campo fértil para o desenvolvimento das discussões de masculinidades e feminilidades. A escola é reconhecida como um espaço privilegiado para a desconstrução das masculinidades hegemônicas, devido ao encontro pedagógico e às relações estabelecidas nesse ambiente, que oferecem possibilidades criativas para questionar e superar crenças limitantes de gênero.

A interseccionalidade entre gênero, raça e classe é apontada como um fator que influencia os processos de subjetivação da masculinidade hegemônica, revelando hierarquias

entre os próprios meninos e impactos na construção da identidade masculina, incluindo o risco de violência e suicídio.

A escola, ao reconhecer os mecanismos de disciplinamento que reafirmam comportamentos específicos para cada gênero, pode romper com as hierarquias e desigualdades sociais presentes. É fundamental promover estratégias e abordagens pedagógicas que permitam a desconstrução da masculinidade hegemônica, visando relações mais equitativas, respeitadas e saudáveis entre professores e alunos.

Nesse contexto, a escola tem o poder de se tornar um espaço de transformação, onde as normas restritivas de gênero são questionadas e superadas. Ao promover uma educação inclusiva, baseada no respeito à diversidade de expressões de gênero.

Existem diversas práticas que impõem normas de gênero no ambiente escolar, incluindo a exclusão do professor homem da sala de aula devido à crença de que ele é um ser incontrolável sexualmente e não pode assumir o papel de cuidador, bem como a ideia de que os homens devem ocupar um lugar de superioridade em qualquer contexto. Mesmo quando um homem está inserido em um ambiente tradicionalmente considerado feminino, como a sala de aula, as lógicas binárias de gênero ainda persistem e são exigidas condutas diferenciadas para homens e mulheres. Essas práticas refletem a imposição de normas de gênero que reforçam estereótipos e desigualdades, limitando a liberdade e a igualdade de todos os indivíduos no ambiente educacional. É fundamental desafiar e desconstruir essas normas, promovendo uma educação que seja inclusiva, livre de estereótipos de gênero.

Recomenda-se a produção de artigos que se concentrem na formação de professores em relação à discussão de gênero e sexualidade, bem como na inclusão institucional dessas temáticas nas escolas, de modo a envolver tanto os profissionais quanto os alunos. Além disso, observou-se que muitos estudos se concentram nas masculinidades subalternas e nas narrativas de homens que destoam dos padrões estabelecidos. No entanto, é necessário também direcionar atenção para a masculinidade dominante, que subjuga as demais, examinar os homens com identidades consideradas "não problemáticas" e buscar desconstruir o que tem sido naturalizado. Dessa forma, amplia-se a compreensão sobre as construções de gênero e promove-se uma análise mais abrangente e crítica das dinâmicas de poder e normas restritivas presentes na sociedade.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa se caracteriza como pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, sob a orientação da Psicologia Histórico-Cultural, Vigotski (1896-1934). A abordagem qualitativa se justifica pela natureza do objeto investigado, a constituição da masculinidade. Por ser um fenômeno social, correspondente às ciências humanas e sociais, o que leva a necessidade de ser pensado em um campo que dê conta de sua complexidade.

Primeiramente, realizou-se um recorte teórico com autores da Psicologia Histórico-Cultural, estabelecendo os primeiros diálogos com a base histórica e social em que se baseia a pesquisa, o olhar lançado para o campo. Em seguida, realizou-se uma revisão de literatura integrativa que teve como intenção analisar o impacto da masculinidade hegemônica no contexto escolar, pensando a relação professor/aluno. E finalmente, realizou-se uma pesquisa de campo que se volta para a constituição da masculinidade.

Sabe-se que a pesquisa se refaz constantemente no contato com o campo, por isso optei por um método que abrangesse a complexidade dos fenômenos sociais. Ou seja, foi necessário enfatizar esse caráter social da subjetividade. Considerando que não há uma dimensão objetiva para vivenciar o vivido. Vivencia-se de forma subjetiva e singular e são estes aspectos que tem meu interesse. González Rey reconhece o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento como algo que não está aí dado a priori. O campo não fornece os “dados” para que o pesquisador desvende a “verdade” daquela realidade e possa assim explicá-la. O caráter interpretativo que utilizo como base, parte da premissa de que o conhecimento é produzido a partir de interpretações, por isso se sustenta em pressupostos da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2013)

Com intuito de abarcar o aspecto dialógico apresentado, na produção de dados, optei por entrevistas narrativas abertas que foram realizadas presencialmente e diretamente com os professores, em seguida, foi feita a análise dos dados em diálogo com a teoria e com o que emergiu do contato com os participantes. Considerando também a dimensão sócio-histórica do contexto em que estão inseridos. A seguir, desenvolvo uma discussão breve acerca de como foram cada um desses procedimentos.

Para sustentar essa escolha de postura na pesquisa, foi necessário pensar a partir de um lugar diferente, isto é, não é o cientista que detém o poder de explicar sobre a realidade do outro, este outro deve falar sobre sua realidade, explicá-la e contextualizá-la à sua maneira a partir dos fenômenos que vivencia. Assim, produzimos conhecimento de forma colaborativa, longe de uma neutralidade ilusória e uma verdade única (GONZÁLEZ REY; MARTINÉZ; BEZERRA,

2016).

Busquei romper com a lógica tradicional de produção de conhecimento, feita a partir de métodos rígidos que desconsideram as subjetividades dos sujeitos. No lugar disso, optei por realizar uma interação que envolveu provocações e estímulo de reflexões, demarcando um espaço de produção subjetiva. Apoiada em pressupostos da epistemologia qualitativa e metodologia construtiva-interpretativa (MARTÍNEZ, 2019).

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa teve como cenário a cidade de Boa Vista, capital do extremo norte do país, localizada no Estado de Roraima. Possui a menor população entre os estados brasileiros, sendo 652,7 mil habitantes¹⁰, destes 436.591 mil habitantes em Boa Vista. Conta com cerca de 288 escolas públicas dos níveis de ensino infantil ao ensino médio, desde escolas municipais, estaduais e federais.

Na cidade de Boa Vista - RR, temos o predomínio de um conservadorismo quando se consideram pautas de gênero, principalmente se esta temática se relacionar com a escola. A instituição escolar vem sofrendo ataques e tentativas de cerceamento de discussões sociais. Isso se expressa nos discursos políticos em campanhas eleitorais, na proposta de leis municipais e estaduais que se voltam para a proibição de discussão de gênero e pautas feministas na escola. A título de exemplo, em maio deste ano, o deputado Isamar Junior (PL) propôs um Projeto de Lei que se volta para e à discriminação e a violência contra homens, no sistema estadual de ensino. O parlamentar considera como violência contra os homens, para fins da lei, todas as práticas e relações sociais fundamentadas no feminismo, na crença da inferioridade de homens e meninos e na sua submissão ao sexo feminino (BRASIL, 2023).

Este tipo de proposta faz parte de movimentos políticos conservadores de direita, ocorrem em algum grau em diversas cidades do Brasil, porém, é importante considerar que este tipo de prática política ganha bastante adesão na população de Boa Vista. Este tipo de discurso se intensificou muito nas últimas eleições para presidente em 2022, ocasião em que o candidato à presidência Jair Bolsonaro obtinha apoio ao proferir falas extremamente preconceituosas, atentando aos Direitos Humanos e à democracia, atacando sobretudo as pautas de gênero na escola. Tal candidato obteve uma quantidade massiva de seguidores no estado.

Nesse sentido, a cidade de Boa Vista e o estado de Roraima, pequenos em termos de quantitativo populacional, apresentam dados alarmantes nas taxas de violência contra mulheres,

¹⁰<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>

contra população LGBTQIA+, no abuso sexual de mulheres e crianças. Aliado a isto, tem-se uma expressiva quantidade de mortes violentas, com Boa Vista ocupando uma das capitais com a maior alta de mortes violentas¹¹ no Brasil. É um contexto que se destaca por apresentar um campo de conflitos entre populações indígenas, os agricultores e financiadores do garimpo, ou seja, este é um contexto fértil para a proliferação de discursos preconceituosos.

Ao mesmo tempo em que justificou a relevância desta pesquisa, apresentou-se como um desafio para encontrar docentes dispostos a participar de uma pesquisa que discute sobre gênero e masculinidade, em um momento político em que as pautas de gênero em contexto escolar ganharam a conotação quase de um crime. Entretanto, depois de um tempo de procura, foi possível encontrar docentes dispostos a colaborar com a pesquisa, estes se apresentaram de diferentes escolas, diferentes níveis de ensino, todos da educação básica, da escola pública. Por essas dificuldades e obstáculos encontrados no campo político, com leis que ditaram certos direcionamentos baseados em lógicas hegemônicas de masculinidades para todas as escolas da cidade, essa pesquisa não foi pensada a partir de uma única escola, mas a partir do contexto político geral imposto neste período histórico, e por isso o termo contexto escolar aparece como um cenário importante dentro das reflexões aqui destacadas e das dificuldades encontradas no campo para realização das entrevistas.

3.2 ENTREVISTAS NARRATIVAS

É importante, para a riqueza da produção de dados, que os instrumentos e a técnica nessa etapa sejam flexíveis. Minayo (2007) alerta que não devemos nos ater rigidamente a técnicas porque corremos risco de um formalismo ou respostas estereotipadas, por outro lado, se deixarmos de lado podemos cair em especulações arbitrárias. Neste processo, busquei valorizar o momento de contato. Quando se valoriza essa singularidade permite-se uma expressão do sujeito bem mais ampla do que em instrumentos padronizados. Dessa forma, optou-se por perguntas voltadas para abertura do discurso e estimular o processo dialógico. O pesquisador é um produtor, não coletor de informações, seu papel na conversação é ativo (MARTÍNEZ, 2019).

Ao iniciar a entrevista busquei deixar o participante confortável. Logo, foi solicitado que falasse sobre si mesmo, sua trajetória. Em seguida, colocou-se uma pergunta disparadora, como: “Conte o que é ser homem para você?” e a partir disto o diálogo foi desenvolvido.

¹¹ Boa Vista é a 3º capital com maior alta de mortes violentas no Brasil aponta anuário de segurança - <https://g1.globo.com/tr/roaima/noticia/2022/06/29/boa-vista-e-a-3a-capital-com-maior-alta-de-mortes-violentas-no-brasil-aponta-anuario-de-seguranca.ghtml>

Durante a entrevista, utilizou-se de questões como: você pode falar sobre isso? De que outra forma você poderia explicar o que você descreve? Você poderia me contar um exemplo disso? Sempre no sentido de abrir o discurso. A subjetividade do sujeito emerge no ato reflexivo de confrontação. Entende-se como um trabalho artesanal da informação, dialogar para o que possa emergir desse contato (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019).

A investigação é um processo vivo, os diálogos com o campo vão tomando suas formas espontaneamente e o pesquisador vai acompanhando cada percurso à medida em que teoriza sobre tudo isso. Estes momentos costumam estar separados no modelo científico tradicional, mas nessa perspectiva construtivo-interpretativa, ocorrem simultaneamente e, no meu entendimento, de forma não-linear o que torna o processo mais estimulante. A expressão espontânea da subjetividade do participante o coloca como ativo no processo dialógico, é nesse movimento que a pesquisadora se coloca, tão ativa quanto o participante, provocando reflexões e instigando o processo dialógico (GONZALEZ REY; GOULART, 2019).

As entrevistas individuais ocorreram de forma presencial em locais acordados com cada participante individualmente. As condições foram adequadas a conversações que tiveram duração em média de uma hora e meia, locais tranquilos em que foi possível fazer a gravação do diálogo. As entrevistas foram individuais, no intuito de evitar aglomerações, devido a epidemia da doença infecciosa COVID-19, causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2). a ideia foi reduzir o risco de exposição ao vírus (Organização Pan-Americana de Saúde¹²). Pensando nisso, a pesquisadora cumpriu com os devidos cuidados para a realização segura das entrevistas presenciais, como manter o distanciamento do participante e garantir os equipamentos de proteção (máscara facial, álcool 70%).

3.3 CUIDADOS ÉTICOS

É necessário enfatizar que todos os cuidados éticos referentes à pesquisa foram devidamente seguidos, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM e encontra-se registrado sob o CAAE 64525422.0.0000.5020 (ANEXO). Foram devidamente resguardados todos os princípios éticos no que se refere ao sigilo e cuidados, de acordo com a Resolução n°. 466, que dispõe sobre as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

¹² Folha Informativa sobre COVID-19 - <https://www.paho.org/pt/covid19>

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

A ênfase foi feita na compreensão dos sentidos subjetivos atribuídos por docentes à masculinidade, a partir de processos sociais e culturais complexos a que estão expostos. Busquei as determinações sociais, isto é, indo além de como o fenômeno se apresenta. A ideia foi buscar interpretações que considerassem a pluralidade das informações que foram emergindo durante o processo (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019).

É nesse sentido que o estudo do singular se apresenta como um espaço legítimo de produção de conhecimento científico. O seu estudo aprofundado possibilita ampliar novas zonas de inteligibilidade em relação ao fenômeno estudado e de acordo com Martínez (2019) é justamente o que legitima o valor desse conhecimento que se produz.

Dito isto, ressalta-se que o processo de análise das narrativas não se deu de maneira linear, pelo contrário, foi marcado pelo ir e vir no conteúdo produzido, próprios do caráter construtivo-interpretativo. Trata-se de um processo artesanal em que está imbricado a subjetividade da pesquisadora. É por isso que Martínez (2019) explica que o campo não se encerra ao final das entrevistas, mas segue em movimento nessas releituras e produções.

O caminho percorrido no processo de análise, de acordo com González Rey (2012) não deve ser considerado em etapas separadas, mas para fins práticos: Após a construção da base teórica, tivemos o encontro da pesquisadora com o campo, com os sujeitos participantes da pesquisa. A pesquisadora, inserida no processo dialógico, ajudou a construir as narrativas e a partir delas é que foram surgindo hipóteses, indicadores e os núcleos de sentido. O indicador é uma peça essencial do movimento construtivo-interpretativo, não se trata da informação em si que se apresenta em campo, é a pesquisadora que vai indicar a partir do que se sobressai no discurso. Trata-se de olhar e destrinchar, conjecturar, voltar atrás, principalmente um movimento de construção. Desta forma, a análise seguirá as seguintes etapas:

Quadro 2 - Etapas de análise de dados

Etapas		Descrição
1	Referencial Teórico	Primeiramente se constrói um referencial teórico contundente
2	Entrevistas	Trata-se do encontro da pesquisadora com o campo para produção de dados.
3	Transcrição e leitura dos dados	Foi realizada uma leitura cuidadosa das transcrições das entrevistas. Destrinchando e conjecturando os dados, principalmente um movimento de construção.
4	Organização dos dados	Construção dos indicadores a partir do que se sobressai das narrativas produzidas em campo. Indo além do que foi dito.

5	Construção de informações e análise	A partir dos indicadores, organizou-se as categorias no processo de interpretação dos dados construídos. Aglutinando-os em categorias ou núcleos de sentido.
---	-------------------------------------	--

Fonte: Organizado pela autora.

A análise e construção de informação são sistematizados a partir da construção de indicadores que são significados gerados pelo pesquisador a partir da expressão do participante, pelas conjecturas que o pesquisador elabora a partir das informações. É a partir dos indicadores que se organizam os núcleos de sentido no processo de interpretação que são a base dos modelos teóricos desenvolvidos na pesquisa (González Rey, 2017).

Depois de explicitar o caminho metodológico percorrido na pesquisa, a seguir apresento cada um dos docentes participantes que contribuíram para a produção de informações.

3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa sete professores homens cisgênero do ensino básico. Os critérios de inclusão utilizados foram: ser professor da educação básica da rede pública com mais de cinco anos de docência. Como critérios de exclusão, utilizou-se: professores afastados da sala de aula no momento da pesquisa ou que apresentaram algum comprometimento pessoal, cognitivo ou afetivo.

Quadro 3 - Caracterização dos participantes

Nome	Idade	Orientação sexual	Raça/ Autodeclaração	Disciplina ministrada	Tempo de docência
Johann	36	Bissexual	Pardo	Educação Física /Ensino Infantil	15 anos
João	36	Heterossexual	Pardo	Educação Física /Ensino Infantil	6 anos
Pitágoras	53	Heterossexual	Branco	Matemática/Ensino Médio	22 anos
Euclides	56	Heterossexual	Pardo	Matemática/Ensino Médio	30 anos
Edgar	47	Heterossexual	Negro	Português/Ensino Fundamental	28 anos
Charles	50	Heterossexual	Indígena	Biologia/ Ensino Médio	29 anos
Gilberto	33	Homossexual	Negro	História/ Ensino Fundamental	5 anos

Fonte: Pesquisa de campo.

Houve um caminho percorrido até conseguir a aceitação de docentes. A técnica

pensada para utilizar era o *snowball*, através de indicações. Porém demoraram semanas até o primeiro aceite, conforme explicitado anteriormente, tive dificuldades de encontrar sujeitos dispostos a falar sobre gênero. Este primeiro participante foi facilitado para mim através de uma colega que trabalha em uma escola municipal, após um período de busca. Na sequência, não obtendo outras indicações, optei por divulgar amplamente entre profissionais da educação do meu convívio, solicitando divulgação nos grupos de professores das escolas. Através de um pequeno texto-convite, cada participante obteve um link, ao clicar entrava em contato diretamente comigo pelo WhatsApp, através deste eu expliquei sobre a pesquisa e fiz os agendamentos. O envio do TCLE era feito previamente para que eles pudessem fazer as leituras. Ao encontrar cada um deles, tirei as dúvidas antes de assinarmos.

3.6 CONHECENDO OS DOCENTES

Para conhecer os docentes da pesquisa, optou-se por desenvolver em formato de texto uma breve apresentação individual de cada um dos sete participantes. Esta opção se faz adequada pela escolha metodológica na qual a subjetividade tem um papel de destaque, dessa forma, nada mais adequado do que conhecer os docentes um a um.

Como referência a cada um deles, escolheu-se um codinome para proteger as suas identidades. Nesse sentido, como são professores de diferentes matérias, escolheu-se codinomes que fazem referência a teóricos conhecidos no campo de atuação de cada um deles. São eles: Johann, referente a Johann Basedow, um dos pioneiros na área de Educação Física; João, referente a João B. Freire, importante autor na área de Educação Física Infantil; Pitágoras, referente ao filósofo matemático; Euclides, referente ao “pai da geometria”; Edgar, referente ao escritor Edgar Allan Poe, literário; Charles, referente ao teórico Charles Darwin da área de Biologia e por último Gilberto, referente a Gilberto Freyre, importante sociólogo.

Johann - Desafiando Normas de Gênero

Johann é um rapaz de 36 anos, natural de Boa Vista, atua há mais de dez anos na Educação Infantil municipal como professor de Educação Física. Foi o primeiro interessado em participar da pesquisa, a entrevista foi realizada no horário da noite, em uma praça, cenário adequado para uma conversa agradável.

O docente Johann se autodeclara como pardo e se identifica como “não-hetero”, por não gostar de associar-se a rótulos como bissexual ou homossexual. Durante a sua trajetória de vida, já se relacionou com homens e mulheres, mas de acordo com ele, tem preferências por

homens. Neste momento encontra-se em um relacionamento estável com um rapaz há dois anos, fez questão de enfatizar “*Não tenho uma só identidade, não sou isso ou aquilo*”.

Johann trouxe logo de início o peso das imposições de gênero que vivencia, o docente apresenta uma maneira de falar afeminada, trejeitos mais delicados de se expressar e estas são características que compõem o conjunto de estereótipos dominantes de homens gays. Embora esse peso dos julgamentos não o impeça de vivenciar a sua sexualidade, coloca algumas barreiras no processo de identificação.

Formado pelo Instituto Federal de Roraima, desde que iniciou sua formação em Educação Física, sempre foi apaixonado pela Educação Infantil. Acredita que enquanto as crianças são bem novinhas ainda há chances para fazer mudanças significativas e causar influências positivas.

Foi criado pela irmã mais velha, devido a morte prematura de sua mãe quando ele tinha 12 anos. A família sempre viveu em Boa Vista, de acordo com o que descreveu.

eu fui criado naquela época que se minha mãe mandasse eu ir em algum lugar e eu esquecesse o que ela pediu... Eu tinha que me virar pra lembrar porque eu não poderia voltar... então até hoje em dia eh... Pedir benção, respeitar o estilo, chegar e cumprimentar (Johann)

O participante se remete a uma criação bastante rígida em que a autoridade dos pais era imposta através de castigos físicos. A vivência dessas experiências é algo que está na sua história pessoal de vida e ele a carrega consigo, declarando ser de outra geração, ter hábitos que segundo ele mesmo já não são tão populares.

O seu pai foi embora de casa quando ele tinha sete anos e nunca mais teve contato. Quando Johann já estava com trinta e poucos anos ele entrou em contato querendo vê-lo, marcaram um encontro, porém antes que pudesse acontecer, seu pai ficou sabendo pelos vizinhos que Johann namorava um homem. Em seguida, ligou cancelando o encontro e deixou claro que não o aceitava.

Johann tem a sua história marcada por rejeição e abandono, aspectos que o fizeram mergulhar na educação infantil e se entregar para um campo repleto de desafios. Esbarra constantemente em prejulgamentos, comentários devido a sua orientação sexual e percebe que tenta escapar disso a todo custo, daí a sua escolha por trabalhar com crianças, sente que elas não o julgam e com elas ele pode ser ele mesmo.

À medida em que tenta “não chamar atenção” para a sua identidade, Johann acaba fazendo o oposto. Insiste em ir trabalhar com roupas coloridas, camisa rosa, vestimentas com a bandeira LGBTQIA+, sente os olhares, mas faz questão de colocar e rebater os comentários

que surgem. Ou seja, pode não levantar bandeiras e identificar-se com uma orientação específica, mas resiste em viver na obscuridade.

João - Criatividade e Ligação com Crianças

João tem 36 anos, atua como docente há seis anos. Natural de Parintins – AM, vive em Boa Vista há poucos anos, já atuou no interior do sul do Estado. Nesse momento, ele é professor de Educação Física na área da Educação Infantil municipal. A conversa foi realizada em uma praça que fica próxima da escola em que trabalha, no fim da tarde.

O docente tem 36 anos, autodeclara-se como pardo e heterossexual, encontra-se solteiro atualmente. O professor se classificou como aventureiro, amante de pescaria, possui diversas habilidades artísticas que envolvam pintura, desenho, coreografia, dança e esculturas. São habilidades que ele costuma levar para sala de aula com as crianças. Escolheu Educação Física como disciplina para lecionar porque acredita possuir um leque maior de oportunidades, além de ser dinâmico. Têm preferência de trabalhar com crianças e com idosos, desde jovem desenvolvia trabalhos com jovens e com crianças, já participou de alguns projetos com idosos também, são os públicos que ele tem preferência.

Seus pais ainda vivem em Parintins, ele mantém contato com sua família diariamente. João explicou que pede conselhos do seu pai sobre tudo o que precisa decidir fazer, ele se inspira na figura do seu pai para o tipo de pessoa que deseja ser, admira-o bastante. Embora seus pais não tenham estudos, ele os descreveu como pessoas muito inteligentes para a vida.

João gosta de trabalhar com crianças, sente-se encantado com a imaginação que elas apresentam e sente prazer em estimular esse aspecto no desenvolvimento das atividades em sala. Ele faz questão de se envolver nas atividades junto com os alunos, não somente observar de fora, busca levar atividades criativas, imprimir material e trabalhar as temáticas de uma forma diferente.

Ele se formou no curso de Educação Física pela UFAM, explicou que sempre sentiu interesse na área da educação e escolheu o curso por não ser adepto da mesmice. Sente que nesse campo, além de trabalhar com um público infantil, a qual tem interesse, conta com a possibilidade de implementar ideias criativas. João explicou que não foi uma criança calma e passou sua trajetória escolar apresentando diversos problemas por não se comportar, trabalhando com crianças, sente que pode explorar essa espontaneidade que tanto aprecia.

Pitágoras - Adaptação e Diálogo na Matemática

O participante Pitágoras insistiu que a entrevista ocorresse dentro da escola em que leciona, ele estava de folga pelo período da tarde, me pediu que o encontrasse lá mesmo. A escola estava bem vazia porque as aulas naquela instituição estavam sendo ministradas remotamente e os professores estavam fechando notas. Foi um dos primeiros professores a reclamar do formato do instrumento da pesquisa, enfatizando sua preferência por instrumentos objetivos, como questionários.

Ele é um senhor acima de cinquenta anos, leciona matemática nas escolas do Estado de Roraima há 22 anos e é natural da Paraíba. Já morou em várias cidades do Brasil, vive em Boa Vista há 25 anos, sente um grande carinho pela cidade, por ser pequena e de acordo com sua visão, muito tranquila em comparação com outras capitais do país. Logo que eu pedi que falasse um pouco sobre si mesmo, o participante já foi me explicando sua forma de dar aulas de matemática para crianças e adolescentes.

O professor é branco, possui cabelos grisalhos, heterossexual, casado há muitos anos, pai de um jovem de 20 anos. Pitágoras explicou que vivencia alguns embates na relação com o filho, sente que seus conselhos não são ouvidos por este. Ele sempre foi uma pessoa calma, tranquila, busca para si uma serenidade ao resolver seus problemas. Durante a entrevista citou algumas frases reflexivas sobre a vida e demonstrou sua paixão pela área da Psicologia, definiu-se como um grande entendedor do campo por ter lido vários livros na época da faculdade e acredita que isso ajuda na sua atuação.

Possui uma forma bem educada de falar, pausada. No início estava bem relutante em perguntas abertas, questionou-me mais de uma vez sobre a possibilidade de perguntas objetivas, mas à medida que foi falando, parecia sentir-se mais à vontade para trazer suas experiências.

Pitágoras explicou sobre sua maneira de lecionar, sempre considerando as aptidões dos alunos, em diálogo, sem padrões muito rigorosos de avaliação. O participante demonstrou-se muito preocupado em desempenhar um bom trabalho enquanto professor, para ele representa uma quantidade grande de aprovações. Então, ele busca fazer leituras, cursos para desempenhar um bom trabalho.

Euclides - Determinação e Superação

Euclides trabalha como docente desde 1992, completando 30 anos como professor de matemática em 2022. Já atuou em todos os níveis de ensino, mas atualmente se encontra como professor na penitenciária masculina e feminina, nível fundamental e médio. Identifica-se como

pardo, heterossexual, tem 56 anos é divorciado atualmente. Tem dois filhos, dois meninos, um está na faculdade e o outro é adolescente, um deles já saiu de casa e o mais novo mora com a mãe, fica com ele alguns dias da semana.

Ele mora há 31 anos em Boa Vista, é natural do Pará, com uma boa parte da vida estudantil vivida em Manaus, Amazonas. Ele fez a maior parte da vida escolar em escolas públicas e por ver diversos colegas desistindo dos estudos na adolescência, ele decidiu trabalhar para pagar os próprios estudos porque acreditava que dessa forma, ele não desistiria. Ele vem de uma família de classe baixa, vendia peixe, bolo e pamonha para colaborar com a renda da família. Nessa escola privada que ele pagava, se deparou com uma professora de português que foi a grande inspiração para o docente que ele iria se tornar.

Quando Euclides se mudou para Boa Vista, o magistério passava por uma reforma e estavam desligando os docentes que não possuíam licenciatura, ele atuava na escola há dois anos, mas a gestora na época teve que retirá-lo.

eu tive que sair da escola porque eu não tinha graduação, eu só tinha o segundo grau... e mais uma vez eu me despertei e eu disse a ela... que ela ia me ver na faculdade... no mês, no ano seguinte... no ano seguinte teve a... teve um processo que foi a... teve uma parceria da UFRR com a... antigamente era a Cefam, se não me falha a memória... aí teve uma parceria eu fiz a minha inscrição e fui aprovado em décimo terceiro lugar... aí comecei a fazer faculdade (Euclides)

Logo no começo da sua trajetória como docente aqui em Boa Vista, o participante foi interrompido pela falta de formação acadêmica, o que impulsionou sua busca por estudos. Euclides falava cheio de orgulho, lembrando-se até mesmo do lugar de classificação que ficou na época, são evidências do longo caminho que percorreu para chegar ali. Desde vendedor de peixe, até docente com ensino superior.

A trajetória desse participante é atravessada por esses marcadores de classe e raça desde sempre, teve que batalhar muito para conseguir alcançar os espaços que desejava. Hoje em dia já conseguiu finalizar um mestrado em uma instituição que fez convênio Brasil e Venezuela, e está aguardando somente o processo de reconhecimento.

Por viver tanto tempo na docência, quando pedi que falasse um pouco de si, já remeteu a sua profissão e sua experiência como professor. Explicou que no início ele era um professor muito rígido, muito tradicional e não conseguia alcançar os seus objetivos, até que começou a mudar de atitude, começou a investir na relação com os alunos primeiro, antes de iniciar as cobranças didáticas. Ele enfatiza que um professor nunca vai conseguir ter sucesso ignorando o lado humano, as relações na sala de aula, a relação com o aluno.

eu antes, ouvia muito quando chegava na sala o aluno dizia “vixe...” nossa aquilo dói no professor olha... aí foi quando eu comecei a despertar, vi que tinha alguma coisa errada “será que sou eu ou a disciplina?” (Euclides)

Aqui nesse trecho, o participante evidencia uma compreensão do processo educativo como algo que vai além da transmissão do conteúdo. Existe mais coisas envolvidas nesse processo de lecionar e quando ele percebeu essa dinâmica e começou a valorizar isso, as coisas mudaram para ele. Dessa forma, a docência vai ganhando novas construções para ele, um sentido diferente do que havia exercido até o momento e a partir dessas reflexões ele conseguiu produzir mudanças nas relações com os alunos.

Edgar - Enfrentando Desafios no Ensino

Edgar é um professor de Português e dá aulas nas escolas públicas do Estado há 28 anos. Iniciou com o magistério. Deu aula desde a educação infantil até o ensino médio, onde se encontra atualmente. Natural de Roraima, cresceu em Uiramutã, fronteira com a Guiana Inglesa, lá a sua mãe era professora, operadora de caixa, desempenhava diversas funções. Seu pai é um senhor natural da Índia, que vive nos Estado Unidos atualmente e não possui contato com Edgar.

Embora seu contato com o pai seja inexistente, a família paterna que vive na Guiana manteve contato com a sua família materna e traz algumas informações sobre seu pai. Ele sabe que é professor assim como sua mãe, por isso ele acredita que a docência está no seu sangue.

Edgar se autodeclara como negro e heterossexual, ele é casado e tem três filhos, um de 22, uma de 20 e uma de 9. Ele acredita que a chave para uma formação humana está na família, a atenção depositada na relação com os filhos, no afeto, ele afirmou que seus filhos têm a sorte de contar com essa base, mas que muitos dos seus alunos apresentam problemas nesse quesito.

Edgar se formou pela universidade luterana, passou a atuar na cidade de Boa Vista e sente-se bastante realizado com a profissão, porque lhe traz satisfação pessoal, não pela remuneração, que na sua opinião, não vale a pena. Ele enfatizou a docência como uma profissão desgastante e lamenta muito acompanhar diversos colegas sendo afastados da sala de aula com problemas de saúde mental.

De uma maneira geral, o professor estava acanhado, um pouco fechado quanto a sua vida pessoal, entretanto, mostrou-se uma pessoa sensível quanto ao bem estar dos seus alunos. Sempre que falava sobre a sua trajetória, remetia aos seus alunos

Charles - Identidade Indígena em Contexto Conservador

O professor pediu que a conversa fosse realizada na escola mesmo, ele fez uma pausa pelo período da manhã e eu fui até ele. Chegando lá, ele me perguntou quanto tempo demoraria e eu disse que seria em torno de uma hora, a expressão em seu rosto denunciou o total desconforto com aquilo, me perguntou novamente por que não poderia ser um questionário, mas aceitou continuar mesmo assim. Embora no início ele estivesse chateado com a escolha do instrumento, assim que pedi que se apresentasse e falasse sobre si mesmo, começou a ficar mais à vontade.

Charles se autodeclara como indígena, tem 50 anos de idade, 29 anos de docência, primeiramente como professor do nível infantil e logo como professor de Biologia do Estado. É natural de Roraima, nasceu no município de Amajari (150km da capital), cresceu e estudou na comunidade de Araçá.

Minha infância foi assim, interior né? Na plantação, brincando e estudando e depois eu vim pra cá... quando eu vim pra cá eu senti o choque né? de realidade... De boa vista... mas como naquela época, oitenta e pouco... nem lembro mais, era outra situação né? Não tinha tanta violência... e aí eu, continuei estudando... durante 15 anos, meu pai se separou da minha mãe... ele voltou pro interior, ela ficou aqui... aí eu fiquei aqui, morando na casa de um, morando na casa de outro... eu não fiquei com minha mãe (Charles)

Charles evidencia o difícil processo que foi viver em Boa Vista sozinho, tendo que se adequar a dormir na casa de parentes, irmãs e até amigos. Depois que fez o magistério, tentou cursar química, mas não se identificou e acabou retornando para a comunidade de Araçá para ficar com seu pai e dar aula para as escolas da região. Conseguiu fazer o ensino superior em uma parceria do governo federal na época, estudou só nas férias durante quatro anos e se formou em Biologia. Logo, começou a se envolver em projetos na área da educação indígena que sempre foi sua área de interesse.

Depois surgiu a oportunidade de cursar o mestrado, ele voltou para boa vista para fazer, conheceu a sua atual esposa, se casaram na comunidade de Araçá e vieram morar na capital. Charles tem cinco filhas, uma do relacionamento anterior no Amajari, uma enteada e outras três com a atual esposa.

Ele explicou que se autodeclara como indígena porque as suas avós materna e paterna eram indígenas e seus avôs, eram estrangeiros e portugueses. Aí seus pais nasceram nas comunidades indígenas e viveram a vida toda lá, tiveram seus filhos e ele mesmo viveu a

infância em Araçá. Charles fez questão de explicar esse processo, porque não apresenta os fenótipos indígenas, mas sempre se auto declarou como indígena e possuía um registro da comunidade.

A sua avó materna foi levada para casa de uns fazendeiros para morar com a família deles e trabalhar, nesta fazenda mesmo a sua avó engravidou da sua mãe e quando esta nasceu, ficou vivendo na comunidade. Sua mãe cresceu ali, teve 7 filhas mulheres e ele é o único homem, seus outros dois irmãos morreram enquanto criança, de acordo com ele, muito comum no interior.

Charles se mostrou um senhor bem dedicado às pautas indígenas, fazendo questão de levar a sua identidade para todos os espaços sociais em que se encontra. Principalmente para sala de aula, na sua visão, os indígenas de Roraima têm vergonha de expor suas etnias devido ao reflexo do racismo e o histórico de severos conflitos com os garimpeiros.

Gilberto - Identidade e Resiliência

A entrevista foi agendada para um período da tarde, em uma praça próximo a escola em que Gilberto trabalha, esta que fica localizada no centro da cidade. Eu fui buscá-lo na sala dentro da escola em que trabalha, a escola é bastante antiga e apresenta uma estrutura com grades e bem tradicional. O professor também perguntou mais ou menos quanto tempo demoraria, disse que tinha muitas coisas para fazer, mas queria muito contribuir com a pesquisa. Em uma primeira impressão, o professor estava com o rosto bem sério, calado, parecia desconfortável, mas depois que iniciamos ele ficou mais à vontade para compartilhar suas experiências.

Gilberto é natural da cidade de Picos – Piauí, é formado, possui mestrado em História e no momento está ingressando no doutorado. Ele mora em Boa Vista há cinco anos, concursado no Estado e dá aulas para o ensino fundamental e médio. O professor tinha uma fala bem contida, falava baixo, com uma expressão corporal mais retraída de início, aos poucos notou-se que ele ficou mais à vontade comigo.

Gilberto tem 33 anos, se autodeclara como negro e gay, está em um relacionamento estável há quatro anos com um rapaz que mora no Pará, lugar em que vivia antes de se mudar para Boa Vista. Embora tenha gostado da experiência de viver em Boa Vista, porque sempre teve vontade de morar em um estado da região norte, ele tem planos de se mudar para Belém.

eu tenho me identificado com Boa Vista... mas com algumas dificuldades ainda... por ser uma cidade bastante conservadora... isso tem me afetado bastante... então não sei se vou ficar muitos anos aqui... tem a previsão de abrir concurso pra SEDUC do Pará pro ano que vem e eu estou inclinado a tentar... financeiramente aqui compensa mais... mas essa questão do conservadorismo pesa mais...(Gilberto)

O participante faz parte de um grupo vulnerável devido a sua orientação sexual e pela questão da raça, dois sistemas de opressão colocam-no suscetível a sofrer violências por ambos os aspectos. Dessa forma, Boa Vista enquanto uma cidade conservadora de uma maneira geral, embora tenha pouco tempo que vive aqui, se torna um lugar de desconforto para se viver.

Esse cenário de discursos de ódio e conservadorismo de extrema direita ficou intenso durante as eleições de 2022 e o docente vivenciou esse período com muito medo, sentindo-se receoso de deixar transparecer sua intenção de voto, seu posicionamento político. No que se refere às pautas de gênero na escola, esse período foi particularmente temeroso para defender bandeiras de respeito e inclusão.

Gilberto explicou sobre a sua autodeclaração e o quanto é importante para ele se identificar como homem negro e gay. Isso fica evidente quando ele explicou que assim que passou na seleção de mestrado em outra cidade, ele reuniu a sua família e falou para todos que era gay, estava perto de sair de casa e isso facilitou as coisas. Depois disso ele foi morar com o namorado atual ou nas suas palavras de piauiense resolver “amancebar”.

É perceptível como a questão do conservadorismo é marcante para ele, trouxe esse aspecto diversas vezes como algo que prejudica a construção das identidades das pessoas. Gilberto, enquanto um garoto gay do interior do Piauí que, de acordo com sua experiência, é um estado bastante rígido em relação aos determinantes de gênero, sempre buscou a segurança de poder ser ele mesmo. O participante colocou como prioridade conseguir a sua independência financeira para se apropriar da sua identidade e poder expressar para as outras pessoas.

Ele sempre sentiu as imposições e exigências para corresponder ao gênero masculino, o contexto em que cresceu era limitado de possibilidades para que pudesse se expressar de outra forma que não a masculinidade hegemônica. Dessa forma, Gilberto carrega as marcas dos sofrimentos, fruto da audácia de ser quem ele é.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 POSIÇÃO PESSOAL PERANTE A HEGEMONIA DE GÊNERO

Um núcleo de sentido que se destacou nas conversações com os docentes diz respeito à posição pessoal deles diante da hegemonia de gênero. Esta depreendeu-se das falas como um posicionamento diante do que a masculinidade hegemônica coloca para os homens, ou seja, diante de imposições e exigências, os sujeitos masculinos apresentaram sentidos subjetivos que vão de encontro com a hegemonia, colocando-se em uma posição ativa em seu processo pessoal de tornar-se homem. Compreende-se que os sentidos atribuídos às masculinidades envolvem uma posição pessoal diante destas determinações. Desse modo, elencou-se alguns indicadores a partir das conversações realizadas com os docentes, evidenciando a tensa relação no processo de produção de subjetividades.

Tanto os núcleos de sentido, como os indicadores foram construídos a partir do que se produziu no campo, a partir dos ricos encontros estabelecidos com cada docente. Esse processo não se refere a uma simples e direta interpretação descritiva das informações, mas um movimento de ir e vir entre os relatos, uma análise cuidadosa que se atreveu a lançar um olhar para além do que estava sendo dito, olhar para as contradições (GONZÁLEZ REY, 2022). Dessa forma, o movimento da análise caminhou para a aglutinação de três indicadores que se voltam para a posição pessoal perante a hegemonia de gênero, são eles: a) visões de masculinidade e seu lugar social; b) pressões e vigilância no processo de constituição da masculinidade e c) desfazendo homens.

4.1.1 Visões de masculinidade e seu lugar social: “homem é homem, desempenhe sua função de homem...”

Neste tópico, serão explorados os recortes das conversações com alguns indicadores acerca das visões de masculinidade dos docentes. É importante destacar que não existem sentidos universais, de acordo com González Rey: “todo sentido subjetivo tem a marca da história do seu protagonista. Podemos dizer que há um sujeito quando há produção de sentido, quando há diferenciação e singularidade” (2012, p. 138). Considerando isto, destacam-se alguns trechos interessantes que estão alinhados com as construções do que é ser homem para cada docente.

Ser homem é o gênero né... masculino né... a genitália masculina... pra mim isso é ser homem... se bem que hoje em dia é difícil falar nisso... porque até pra falar com uma pessoa você tem que saber como falar com ela hoje em dia, mas pra mim na minha concepção seria isso... Esse ser um pouco mais bruto, que domina, nesse sentido... não propriamente dizendo que seria o dominador, mas algo assim... assim eu sou bem antigo então tem uma visão disso do homem provedor da casa, do que tá

ali pra fazer e tal (Johann).

Este trecho da fala de Johann, aparentemente, parece se tratar de uma configuração mais atrelada à hegemonia, porém, algumas releituras e um olhar mais cuidadoso vai evidenciar as contradições. Ele inicia associando o gênero masculino com a genitália e apresenta o que parece ser um conceito essencialista de homem, porém, logo em seguida, ele ressalta que *hoje em dia é difícil falar nisso*, colocando em questão sua própria definição. Na fala de Johann, está implícito que para abordar questões sobre identidade de gênero de uma pessoa, é necessário saber como tratá-la, ou seja, evoca um aspecto que não está dado a priori.

Logo em seguida, ele traz características hegemônicas de masculinidade e ao mesmo tempo em que as descreve, relativiza seu conceito. Ao primeiro olhar, o que se mostra como uma fala simples em sua aparência, carrega alguns aspectos importantes a respeito da constituição da masculinidade, colocando-a como uma prática concreta constituída de características que não são simplesmente internalizadas, mas por cima delas se produz sentido (GONZÁLEZ REY, 2007).

Por outro lado, Pitágoras afirma:

ser homem, assim como ser mulher... é você se comportar na sociedade, respeitando leis, se comportando como tem que ser... hoje em dia a gente vê, que já não existe mais essa diferença pra mulher, como sempre foi igual, entende? E... É isso, mulher e homem sempre foi igual... tanto aos olhos, dependente da religião, do superior, de Deus, como perante a lei... sempre assim... homem é homem, desempenhe sua função de homem... em todos os sentidos, desde o que a sociedade exige de você... respeitando as mulheres, família, aluno já que você é professor, entende? (Pitágoras)

Esse trecho da fala de Pitágoras evidencia noções hegemônicas de masculinidade. Destaca-se a ideia de um sujeito obediente quanto ao que é exigido dele em termos de obrigações na sociedade. *Desempenhe sua função de homem*, ou seja, a masculinidade está atrelada a um repertório de práticas concretas e bem estabelecidas.

Nota-se que o sujeito fala de um lugar confortável no que se refere às relações sociais devido a ser um sujeito masculino, branco, heterossexual e cristão. Em relação a isso Monique Witting (2022) explica que este sujeito que se recusa a se voltar para si mesmo, que não costuma questionar o que o constitui se refere a um pensamento dominante. E como se sabe, a dominação está na base da masculinidade hegemônica.

Nos seguintes recortes, os docentes Charles e Euclides explicam:

na questão biológica... XY, masculino... na questão do ser, do social, é ter honradez, se portar com respeito... que não difere do ser mulher... mas acho que atitude de homem, porque atitude correta, de honradez, de respeito... pra mim tanto faz ser de homem ou de mulher, de qualquer um dos gêneros, é igual... mas fique claro pra ti que não... não... o fato da mulher... ou da opção sexual... é mais a questão da

honradez mesmo, do sexo... ah... tipo... a bicha doida lá falando “menino tem que vestir azul e menina tem que vestir rosa”... tem nada a ver (Charles)

Ser homem é ter caráter, é ter atitude... é falar a verdade, é ser sincero, doa a quem doer, aconteça o que acontecer... é você saber que quando se fala em homem... não é só porque ele é do sexo masculino, mas todo ser humano é um homem, é um ser... é procurar estudar, é procurar ter uma formação e uma profissão... pra que ele possa futuramente não depender de ninguém, por que eu tô falando em relação a profissão? porque o ser homem tem a ver com atitude dele, ao profissional...(Euclides)

Faz-se importante ressaltar que o sentido subjetivo atribuído por Euclides ao conceito de masculinidade não parte de uma base natural, mas constituída de condutas. Isto é reforçado na frase *não é porque ele é do sexo masculino*, ou seja, não se trata de uma visão que reduz masculinidade ao sexo biológico. Aspecto evidenciado no recorte da conversação de Charles, o docente coloca uma conduta esperada para o homem como algo que definiria a sua condição. Embora sua configuração envolva aspectos hegemônicos em relação a “atitude de homem”, ele problematiza determinantes de gênero presentes na fala de Damares Alves¹³. Mesmo assim, Charles explica que a masculinidade envolve algo que o sujeito teria que expressar, teria que cultivar, ou seja, não é um aspecto dado a priori. É uma construção alinhada com o que diz Badinter: “embora Y simbolize a diferença sexual masculina, ele sozinho, sua presença, necessária para “fazer” um homem, está longe de ser suficiente para definir a identidade masculina” (BADINTER, 1993, p. 37).

A independência financeira, o aspecto profissional mencionado por Euclides se converte em um indicador importante de sentido subjetivo de masculinidade. Está atrelada a ideia do homem provedor constitutivo da masculinidade hegemônica. A questão de batalhar por uma profissão e como ele mesmo vivenciou esse processo para garantir o próprio sustento.

Nessa mesma perspectiva, Edgar explica:

Ser homem, é geneticamente falando, você vai ter diferença entre um homem e uma mulher, mas ser homem... é você ter uma atitude diferente da mulher... ser mais duro pra algumas coisas né? Essa é a compreensão de homem e... em outras questões, ter sensibilidade também... a gente é como a gente nasce, na minha compreensão (Edgar)

Edgar estabelece uma diferença biológica entre homens e mulheres, nota-se que a sua construção acerca da masculinidade é marcada por uma ambiguidade. A relativização que apresenta diante de conceitos hegemonicamente rígidos revela uma configuração pessoal que

¹³ O participante faz uma referência a fala da ministra Damares que em 2019 foi bastante criticada por defender que as crianças devem ter seu gênero imposto a partir do sexo atribuído, sendo simbolizado pelas cores, mas tentando atingir a identidade de pessoas trans

se relaciona com as experiências e as vivências no seu contexto social.

Logo, ele explica:

ser mais duro em algumas coisas, ser mais duro emocionalmente... e assumir responsabilidades em relação a família, que pesam mais sobre ele, a gente sabe que no mundo atual, isso aí cai por terra... eu hoje tenho noção das concepções de família né? A mulher assumir os dois papéis (Edgar)

O trecho acima se desdobra em um indicador sobre o papel da família, da paternidade na constituição da masculinidade e novamente se evidencia uma contradição. Ao mesmo tempo em que Edgar apresenta uma determinação do papel masculino como responsável de prover essa família, ele relativiza e desconstrói a ideia relacionando com o cenário atual. Neste trecho aparece um sentido subjetivo fortemente associado à construção de gênero em nossa sociedade, o homem como provedor, o sujeito que expressa essa dureza, não tendo muito espaço para sentir, para mostrar-se vulnerável (GONZÁLEZ REY, 2022).

O docente Euclides explica o quanto procura ser “uma pessoa do bem” para servir de exemplo aos seus filhos, demonstrando a relação da masculinidade com a paternidade. Ainda sobre a influência da família, o docente João traz em um trecho que afirma sentir que corresponde às expectativas da sociedade em relação aos homens:

João: apesar de estar solteiro, mas eu acredito que correspondo (risos) a gente tem o exemplo dentro de casa, que eu quero pra minha vida, é o exemplo do meu pai... entendeu? A gente tem essa de seguir os passos dos pais ... meu pai é um cara, nossa incrível... eu busco muito me espelhar no meu pai... entendeu?
Ellie - E tu pensa em ter filho?
João: Sim, eu tenho que constituir uma família... E não vai demorar muito, espero eu (João).

Aqui nesse trecho, o participante apresenta uma identificação com as expectativas de gênero em relação à figura masculina. Interessante que ele pontua *apesar de estar solteiro* indicando que o sentido subjetivo de masculinidade está relacionado a uma visão mais tradicional, homem de família. Isso é reforçado com a inspiração na figura paterna que ele apresenta. Do mesmo modo, a paternidade se destaca como um indicador de sentido à masculinidade nos relatos de Euclides e Edgar, esse *ter que* é algo que se refere a uma expectativa que tem que ser cumprida. Em suas configurações, tem-se a ideia de que o homem tem que ter uma família para cuidar.

Esta visão ganha sentido, conforme nos lembra bell hooks para todos os meninos, “a socialização patriarcal diz que você é responsável por conseguir um emprego, levar seu salário para casa e cuidar do bem-estar material da sua família” (HOOKS, 2022, p. 161). Esses aspectos

se relacionam com a noção de masculinidade hegemônica e estão presentes nos relatos dos docentes.

Seguindo a questão da paternidade, Pitágoras defende:

“você tem que ter autoridade de ensinar o filho... aí chega um momento que eu digo “perá... aqui quem manda sou eu, a regra é minha... e quando eu sair, a regra pode ser a sua... mas aqui quem manda sou eu, quando você tiver uma casa, aí você vai mandar...” tudo depende de uma coisa que você falou anteriormente, diálogo... é tudo, desde o momento de dizer pro filho assim “posso até ser seu amigo, mas antes eu sou seu pai” (Pitágoras)

Nesta breve fala da sua relação com o filho, Pitágoras explica a forma que se deve impor autoridade enquanto pai. São maneiras que envolvem um discurso mais tradicional de paternidade, essa questão de “impor respeito”, e nota-se que apresenta algumas contradições com o fato de o docente caracterizar esse discurso como diálogo, porque aparenta ser um discurso unilateral. A autoridade demonstrada neste trecho se apresenta como um indicador de que em qualquer espaço social, o homem deve cumprir com essa exigência de dominar, colocar a sua autoridade, conforme ilustrado no discurso que fez para o seu filho. Pitágoras compreende sua conduta como sendo guiada por uma “maneira correta” de ser que está alinhada com essas ideias hegemônicas de masculinidade, ou seja, posiciona-se em conformidade diante de práticas institucionalizadas.

Gilberto foi o docente que trouxe a questão da masculinidade como uma constante tentativa de ser homem, explica:

eu dividiria nessas duas questões... a primeira é tentar desconstruir a maneira como eu fui criado, por ser homem cis e... também, aí já envolve a questão da transfobia e do machismo né? e também tentar desconstruir esse lado, o que diz respeito a homofobia, o tempo inteiro... então não tem como eu fugir disso... eu acho que ser homem pra mim é tentar desconstruir cotidianamente a questão dos privilégios que eu tenho... e tentar desconstruir machismo, transfobia, homofobia, bifobia e o que mais for preciso na minha fala... e nas ações também... não consigo ver de outra maneira... (Gilberto)

A fala de Gilberto pressupõe uma construção de masculinidade baseada em sistemas de opressão, é possível depreender do seu relato que o tornar-se homem envolve subjugar algumas identidades. Nesse sentido, a opressão se torna um indicador de sentido subjetivo da masculinidade e a postura do docente diante dessa imposição é uma constante tentativa de desconstrução. Assim, longe de determinações biológicas, a constituição da masculinidade para o docente se faz no âmbito social, cenário em que a masculinidade hegemônica se coloca como uma imposição que subjuga qualquer construção que destoar dessa noção. Aqui se evidencia a tensão no processo de produção de subjetividades (Connell, 2013).

Sobre isso, Gonzalez Rey (2007) reforça que a subjetividade é sempre uma produção

humana e não uma internalização. Nada nas práticas humanas se internaliza simplesmente, por cima delas, se produz e não se trata de uma produção linear, é uma produção diferente a partir dos sentidos subjetivos. Uma “característica essencial da subjetividade é sua capacidade de subverter a ordem institucional que caracteriza a organização hegemônica de qualquer ordem social” (p.173, 2007).

Os docentes demonstram que noções hegemônicas de gênero, assim como qualquer fenômeno social não são simplesmente incorporados pelos sujeitos, existe a determinação, entretanto cada sujeito atribui um sentido subjetivo ao reproduzi-la. Os docentes apresentam em suas configurações noções hegemônicas de masculinidade, porém apresentam também embates, ambiguidades, contradições que os levam para diferentes formas de ser homem. É dessa forma que se subverte a ordem instituída, com movimento, nesse processo é possível pensar em diferentes produções de masculinidades.

4.1.2 Pressões e vigilância no processo de constituição da masculinidade: “tinha algumas coisas que um homem tinha que fazer que pra mim não cabia...”

Neste tópico aglutinou-se alguns trechos contendo indicadores voltados para a pressão e vigilância no processo de constituição da masculinidade. A partir das vivências dos docentes, esta foi uma questão que se apresentou nas conversações.

O docente Johann deixa claro que não corresponde à visão de homem que trouxe. Embasa seu argumento explicando que já vivenciou durante onze anos um relacionamento homoafetivo e passou um tempo em um relacionamento hetero, a partir destas vivências com diferentes gêneros, notou exigências diferentes e essa cobrança quanto a uma forma de se expressar sentiu de maneira mais intensa no relacionamento heteronormativo.

Então dentro de um relacionamento, vamos dizer assim, propriamente hetero não me identificava muito assim... Tipo eu já pinteí meu cabelo de rosa... eu não via problema nessas coisas sabe... acho muito nada a ver, coisas que são fúteis pra ser questionadas, tipo ah porque o homem tem que ser dessa forma, só pode agir dessa forma e dentro desse relacionamento me cobravam muito isso as outras pessoas... não ela, mas as outras pessoas me cobravam muito, o cara sempre é mais cobrado... pra mim eu sempre tive essa visão de que não, todo mundo é livre pra fazer o que bem entende, fazer a sua vontade... não exatamente aquilo que esteja no padrão, que se subentende que seja aquilo... então por isso que eu nunca me encaixei em relação a isso, a esse estereótipo de homem, de masculinidade... (Johann)

Johann vivencia as imposições da masculinidade, devido a sua sexualidade e formas de expressão, sente dentro do relacionamento heteronormativo esta cobrança maior. Percebe-se que neste ponto ele já difere um pouco do que trouxe sobre ser homem, na sua vivência, ele mesmo refuta a hegemonia. A partir do que demonstra González Rey (2022), é possível apreender da sua fala uma posição pessoal diante das imposições, não se subordina, um

movimento de destoar-se da norma, de não se encaixar, vai além destas barreiras.

pra mim tinha algumas coisas que um homem tinha que fazer que pra mim não cabia... não conseguiria corresponder... suprir... a masculinidade em si... (Johann)

Novamente, Johann evidencia que estes aparatos que formam ou que negam um ser masculino são superficiais, são performáticos. Este trecho se torna um indicador dessa cobrança em “provar-se” homem, mesmo em um relacionamento heteronormativo em que deveria gozar de uma posição “não problemática”, conforme explica Butler (2019). Corroborando com esta perspectiva, Badinter (1993) ajuda a compreender esse movimento constante de cobrança que os homens vivenciam. A masculinidade nunca estará dada a priori, os homens precisam ser colocados à prova a todo momento e qualquer deslize se torna um aspecto de desconfiança.

O homem tem que se portar de tal forma, tem que ser o macho alfa, vamos dizer assim... O tempo todo e pra mim... não... Eu tenho que ser da forma que eu sei, da forma que eu me sinto confortável falar, ter os meus anseios e medos, da forma que tem que ser... Eu não posso ser de outra forma e porque eu já vivi dessa forma, tentando cumprir “ah porque minha voz tem que ser mais grossa, então eu tenho que gesticular menos, porque um homem não gesticula desse jeito ou a voz do homem desse jeito...” Então sempre me cobravam muito, ainda mais na idade da adolescência... Que é o pior período pra quem é (risos) gay ou lésbica, qualquer coisa... hoje eu ajo da forma que eu penso que eu tenho que agir... Muitas vezes eu pago o preço, exatamente por isso...(Johann)

Essa cobrança de dominar, de exercer poder pode parecer vantagem, mas conforme explica Connell (2013), é uma ilusão de vantagem. O ser masculino está tão refém às normas de gênero quanto as mulheres, são normas que o restringem também. Neste trecho ele desenvolve bem melhor sobre as restrições no processo de uma masculinidade não-hegemônica. Johann já vivenciou uma vida inteira tentando se encaixar nesse padrão, tentando corresponder ao que esperam de um homem, lutando com a própria voz que insiste em soar fina, lutando com os próprios trejeitos. O docente tem uma história pessoal marcada por restrições, imposições e processos de exclusão nos círculos sociais.

Percebe-se o impacto destas cobranças externas, estas exigências, por mais que ele as julgue como “bobas”, causam um impacto nele. Sente-se pressionado, cobrado. Embora ele reforce mais de uma vez que as pessoas não precisam se submeter a isto. Nota-se até mesmo ter os próprios medos não é permitido, porque o homem não pode mostrar-se vulnerável, a ideia hegemônica defende que “Ser homem significa não ser feminino, não ser homossexual, não ser dócil, dependente ou submisso, não ser afeminado na aparência física ou nos gestos, não ser impotente com as mulheres” (BADINTER, 1993, p.117).

Fica evidente que existem consequências no descumprimento dessas normas, de

acordo com o que demonstra Butler (2016), o indivíduo está mais suscetível a violências quando descumpre com a matriz cisheteronormativa. Entretanto, a posição do docente em se colocar contrário a estas imposições é uma evidência da sua condição de sujeito autônomo diante dos processos que o constituem (GONZÁLEZ REY, 2022).

O docente João explica:

só simplesmente o fato de você ser homem, você já tem uma responsabilidade a mais em praticamente tudo que você vai fazer.... você é até mais cobrado pelas pessoas pelo fato de você ser homem, eu acho que ser mulher já não, já tem mais uma quebra quanto a isso... hoje em dia não, os papéis já estão praticamente iguais, porém... acho que a cobrança do homem ainda é mais rígida... do que a da mulher (João)

O sentido subjetivo de masculinidade para o participante envolve uma cobrança, uma pressão para que se cumpra com o que se espera do gênero. A rigidez na cobrança de cumprimento das normas de gênero é destacada na construção das masculinidades. Uma vigilância para que não seja feminino, Badinter (1993) explica que para serem machos os meninos aprendem primeiro o que não devem ser, sabem que não devem ser femininos. Um sujeito desde o começo da sua existência lutando para diferenciar-se, esse processo é acompanhado de uma rigidez maior, pois só pode existir opondo-se ao feminino.

Charles problematiza a pressão que os homens sofrem para expressarem agressividade e virilidade através da força física.

A minha mulher é muito mais que eu, se for pensar assim ela é muito mais macho do que eu... de enfrentar, de discutir entendeu?... ela mesmo diz “se eu fosse macho, eu vivia brigando” (risos) (Charles)

Charles faz uma coisa muito interessante, relativiza a ideia hegemônica de homem, é possível perceber que ele rejeita esse conceito de masculinidade por não corresponder completamente a ele, destoar em alguns aspectos. Isso indica que o participante apresenta uma produção subjetiva que está completamente vinculada às suas vivências. Na frase dita pela sua esposa, “*se fosse um macho...*” poderia agir de determinada forma, evidencia a proibição que o gênero impõe, da mesma forma que é exigido do masculino, é proibido ao feminino.

Em seguida, o participante relatou uma situação em específico que ocorreu. Um colega da sua comunidade indígena havia se hospedado na sua casa por dois dias e nesse tempo, a sua filha o flagrou olhando para ela enquanto tomava banho, contou para sua mãe e quando Charles ficou sabendo, pediu que o rapaz fosse embora da casa dele.

Aí até hoje, minha filha me cobra isso, minha mulher me cobra isso... porque eu não tomei uma “atitude” ... e eu digo “eu tomei atitude, eu mandei ele embora, queria que eu matasse o cara?” ... é questão de ser eu... eu penso assim, eu não sou assim, só eu sei... ela me cobra como se fosse a atitude de homem correta... eu pra mim, não me vejo assim... fazer uma coisa assim porque eu sou homem... (Charles)

Neste trecho, Charles evidencia a pressão que sente para ter uma *atitude de homem* que seria expressar a agressividade nesse tipo de situação. A masculinidade hegemônica impõe para o homem que ele deve defender a sua família e isso exige que em casos como o citado, o homem reaja de forma agressiva. Ele exprime o seu desconforto com essa imposição, defendendo uma forma de organização que confronta a conduta institucionalizada.

Ainda considerando as exigências de gênero, Gilberto explica sobre essa exigência constante de fazer-se homem:

dizer homem não pode chorar... que... não pode demonstrar carinho ou afeto por outro homem... vai ser menos homem... essas coisas assim, acho que as mulheres têm muito menos isso, tanto é que... muitos homens, aí eu me incluo nisso, já fazendo a autocrítica, a gente não cuida muito da nossa saúde né? A gente não é ensinado a cuidar da nossa saúde... ir ao médico regularmente... acho que as mulheres são mais ensinadas no todo, a ter uma preocupação maior... E acaba que, a gente tá se matando também... quantos homens eu vejo ou já vi dizendo que não vai fazer o exame de próstata e acha que vai ser menos homem e por aí vai (Gilberto)

Gilberto sente a pressão de expressar a masculinidade a todo momento, correndo o risco de tê-la questionada, não permitindo a demonstração de afeto entre homens. Nesse aspecto, a masculinidade hegemônica é nociva para o homem e o participante indica isso na sua fala, *a gente tá se matando também*. Os homens não são incentivados a cuidar da própria saúde, não são ensinados a estar em posições de cuidado e isso tem repercussões na sua saúde, considerando que os papéis atribuídos ao masculino são o de proteção da família, envolvem parecerem fortes e não demonstrar vulnerabilidades. Cumpre destacar que por Gilberto ser negro, este cenário repercute de forma diferente. bell hooks explica:

Não é apenas o investimento da sociedade na masculinidade patriarcal que exige que os meninos negros sejam socializados longe do sentimento; eles também devem suportar o peso de uma psico-história que representa os homens negros como castrados, ineficazes, irresponsáveis e não-homens (HOOKS, 2022, p. 164)

Para bell hooks (2022), seguramente, os meninos brancos em todas as classes são prejudicados pelo processo de socialização patriarcal, porém, considerando a interseccionalidade raça e gênero, este dano se apresenta de forma mais intensa na experiência de meninos negros, por conta dessa condição de vivenciar um duplo risco.

Os docentes trazem essa questão de que a constituição da masculinidade envolve uma cobrança maior em relação ao gênero feminino. É possível depreender dessas falas que ao borrar as fronteiras de gênero, o homem estaria se inferiorizando, tensionando as relações de poder e saindo de um lugar de privilégio que lhe foi atribuído. Quando um sujeito masculino se aproxima dos atributos femininos ele está abrindo mão de exercer um lugar de opressão e isto

não é tolerado pelas pessoas que estão ao redor. É possível relacionar esse processo com a misoginia, que se encontra na base das masculinidades, conforme apontado por Badinter (1993) em que a masculinidade se constitui na aversão ao feminino.

Os garotos na cultura patriarcal aprendem desde cedo que masculinidade é sinônimo de dominação e controle sobre os outros; que simplesmente por serem homens, estão em uma posição de autoridade que lhes dá o direito de afirmar sua vontade sobre os demais, de usar coerção e/ou violência para obter e manter o poder (HOOKS, 2022, p. 165). Nesse sentido, os garotos que não querem ser dominantes estão sujeitos a terrorismos psicológicos, ridicularizações, humilhações constantes como táticas para que exerçam o comportamento hegemônico.

4.1.3 Desfazendo homens: “pra ti ser homem, tu precisa mudar alguns valores da tua vida, tem certos valores de antigamente que não cabem mais hoje...”

Neste tópico encontram-se aglutinados os indicadores interpretados a partir das conversações com os docentes que complementam as ideias dos anteriores e constituem a posição dos docentes diante da hegemonia de gênero. A questão central que se destacou nos relatos foram os novos sentidos que a masculinidade foi ganhando ao serem vivenciadas por cada um deles, destoando das imposições hegemônicas que tiveram como exemplos.

Destaco um trecho da conversação com Johann:

Quando eu era criança, nas escolas de samba, havia muitos gays, muitas lésbicas e minha mãe sempre falava “oh, não seja daquele jeito”... “Não pode ser isso, tá errado”... Então quando criança a gente acaba se cobrando muito em relação a isso, tem que ser desse jeito... Não posso andar assim, eu só posso me vestir assim... (Johann)

Johann evidencia aqui essa pressão em cima das crianças para que não descumpram com a normatividade de gênero. Essas falas ecoaram em uma criança que por muito tempo tentou exigir de si mesma que correspondesse a esta masculinidade e heterossexualidade que se esperava dela, porém, temos um sujeito destoa dessa normatividade, esbarrando nessas proibições até hoje.

Eu já fui muito julgado pelas roupas que eu uso... Como eu trabalho com criança eu uso muita roupa colorida, vou com camisa rosa, uma calça rosa, vou com uma blusa de ursinho... toda colorida, porque eu trabalho com eles, então deixo eles eh... fazer essa identificação... E pros adultos isso não é fácil... Ainda mais uma pessoa como eu chegar lá ... (Johann)

Esta fala aqui complementa a anterior, ao enfatizar que sempre foi cobrado desde criança quanto às formas que poderia se expressar, quanto ao que poderia ser e apesar desses julgamentos (recorrentes até hoje) ele segue o oposto do que dizia sua mãe, usando roupas

coloridas e vestindo-se da forma que deseja. Este trecho é um indicador do processo de desconstrução com que Johann vivencia e posiciona sua masculinidade. O sentido subjetivo que se produz a partir do que foi imposto para ele enquanto criança subverte a hegemonia e o permite expressar modos diferentes de masculinidade (GONZÁLEZ REY, 2007).

O docente Euclides dá ênfase a mídia e novelas como uma importante contribuição na produção de subjetividades. Ou seja, o acesso a essas discussões de gênero, sexualidade, masculinidades e feminilidades repercute positivamente no sentido de desconstruir desigualdades. Ele explica:

o mundo tá aí pra te mostrar que pra ti ser homem, tu precisa mudar alguns valores da tua vida, tem certos valores de antigamente que não cabem mais hoje... tu não precisa ter preconceito com ninguém... precisa superar, precisa ser transformado em ações melhores... ações que partem de dentro de você, esse acolhimento tá faltando no ser homem atual... (Euclides)

Euclides explicou que vivenciou uma criação bastante tradicional, rígida, com relação a obediência e papéis masculinos, mas nesse trecho temos um indicador de desconstrução desse sujeito. As experiências que vivenciou na sua atuação, no seu cotidiano e nas relações que estabeleceu com este contexto em que se encontra, o fizeram construir novas possibilidades, olhar para a hegemonia e conseguir refutar o que não estava alinhado com o sentido construído. Euclides sugere uma mudança urgente na forma de se compreender a masculinidade, de forma que deixe para trás sentidos mais hegemônicos e tradicionais e possa estar aberta para novas construções (GONZÁLEZ REY, 2007).

A criação tradicional voltada para a masculinidade hegemônica também foi experimentada pelo docente Edgar, conforme evidencia-se no trecho abaixo:

Meu avô... ele foi meu primeiro pai, fui criado por ele e meus tios... um avô garimpeiro... o garimpeiro é uma pessoa dura né? pela própria questão da profissão que exige isso... não pode ser mole, então ele é a minha primeira referência de homem... de exemplo de homem e de modelo, a minha primeira referência e meu modelo... ele era o provedor da família... (Edgar)

Nesse trecho, o participante evidencia as referências que serviram de base para a sua constituição subjetiva de masculinidade. Aqui se destacam os aspectos hegemônicos de masculinidade que envolvem um sujeito duro, provedor da família. bell hooks explica que esses aspectos estão relacionados ao “pensamento patriarcal segundo o qual a presença de um pai é necessária na vida familiar porque os homens são protetores e provedores superiores (HOOKS, 2022, p. 197)”. Nesse sentido, a criação saudável de um sujeito está baseada na suposição de que este necessita de contato com os dois gêneros aceitos. Entretanto, a autora explica que ao se explorar sobre as obrigações hegemônicas da paternidade, até mesmo na definição em

dicionário, não se engloba a questão do afeto e ternura, sendo estas associadas à maternidade.

nessa profissão é assim e muitas vezes a gente tem que fazer o papel e suprir sem tá habilitado pra isso... ouvir, entender, remediar, orientar, sem ser capacitado como vocês psicólogos, mas infelizmente nos é imposto isso... É a nossa realidade, você nem imagina as coisas que eu ouço, que eu vejo, que eu choro junto... ainda mais sendo pai, nessa profissão eu já ouvi coisas que eu chorei junto com a pessoa... tá entendendo? (Edgar)

Fazendo um contraponto com as palavras de Edgar, se o garimpo exige um sujeito duro, nota-se que a docência exige dele um aspecto completamente diferente. A constituição da sua subjetividade ao longo da sua história foi influenciada por outras práticas. É o que sustenta González Rey (2012) sobre a configuração subjetiva, esta não envolve somente o sujeito e suas interações, mas também os espaços sociais em que as relações são produzidas. Dessa forma, o lugar em que o sujeito atua juntamente com as relações que se estabelece geram formas de subjetivação, Edgar transforma-se ao exercer a docência.

Destaca-se o indicador da ambiguidade com que a masculinidade vai se desenhando para o docente, este, embora defenda uma referência de bases tradicionais. Ou seja, este homem pensado para ser um sujeito duro e rígido é obrigado a se refazer. Esse aspecto acolhedor e de sensibilidade rompe com essa construção hegemônica que o participante traz e está diretamente relacionada com suas vivências na docência, confrontando o que é tido como “natural” (LOURO, 1997).

Ao mesmo tempo em que a figura do professor é determinante nas relações, a figura dos alunos também é primordial para novas configurações. O participante diz:

aprendi muitas coisas, a convivência com os alunos muda a tua mentalidade... você tem que ser flexível, eu não sou mais aquele que entrei, eu entrei com uma visão e uma forma de ser... não mudei meus princípios, mas a minha cabeça, eu me adaptei a certas situações (Edgar)

Nessa fala se evidencia que a relação é mútua, ao mesmo tempo que os alunos se transformam na relação com o docente, este também vivencia transformações a partir do contato com eles. Trata-se de um encontro rico em trocas, de acordo com o que bell hooks (2017) ressalta, uma pedagogia engajada não provoca transformações e fortalecimento somente para os alunos, quando se tem um modelo holístico a sala de aula torna-se um local de crescimento também para o professor. Ou seja, a vivência do contexto escolar é subjetivante.

O processo complexo com que os sujeitos vão produzindo sentidos subjetivos a partir da relação com o contexto e com suas experiências é um dos aspectos centrais que contribui para um movimento de desconstrução de homens, a partir do que os docentes trazem. Esse movimento é percebido nas falas de Charles, criado no interior, em comunidade indígena.

Experimentou agressões físicas dentro de casa e alega se espelhar na figura do seu pai que, de acordo com seus relatos, sempre expressou agressividade com terceiros. Mesmo assim, Charles não consegue se perceber dentro dessa definição.

são coisas que os outros cobram... “ah porque tu é homem, tem que fazer isso” os outros me cobram..., mas eu não vejo isso, não vejo... eu vejo como seria a atitude de qualquer pessoa... ah futebol... não sei, não vejo... dança... ah sempre gostei de dança... dançar boi bumbá, fiz curso de danças folclóricas, frevo, maracatu (Charles)

O participante deixa claro em seus relatos o quanto discorda das exigências de gênero para homens, muito embora tenha trazido a questão da *atitude de homem* lá no início, aqui ele apresenta um indicador de subversão ao modelo hegemônico. Charles esbarra nessa imposição hegemônica o tempo todo em suas vivências e com ela, tenta articular, negociar, contornar e algumas vezes negar. Diante dessas imposições, o participante age com autonomia para desconstruir ideias preconcebidas e expressar sua identidade de gênero de acordo com as suas próprias práticas, a partir de uma interseccionalidade entre gênero e etnia.

Nesse mesmo sentido, o docente Gilberto viveu uma trajetória até chegar ao sentido subjetivo que apresenta hoje. Ele fala sobre as relações com os colegas na formação:

eu paguei as mesmas disciplinas que alguns colegas do curso de História e hoje eu não falo com eles porque eles porque tudo de ruim que o bolsonaro defende, eles se identificam... eu fico “será que eu só sou diferente nesse sentido de me preocupar com essas questões (de gênero) porque a minha sexualidade é diferente da deles?” e aí eu acredito que sim... sabe porque eu falo isso? porque antes de eu me aceitar... eu era bastante preconceituoso, então eu acho que... eu não sei o que seria de mim, porque a universidade, o curso de História me salvou... talvez tenha me salvado até de mim mesmo... me salvou... (Gilberto)

A fala de Gilberto é muito potente, indica que a distância da normatividade de gênero favorece que o sujeito olhe para essa norma e consiga de fato problematizá-la. Quanto mais distante da masculinidade hegemônica, mais difícil tomá-la como única possibilidade e parece tornar o sujeito mais suscetível a desconstruí-la nos diferentes espaços sociais. Gilberto percorreu um caminho longo até reconhecer a própria orientação sexual, um caminho marcado por preconceitos vivenciados na escola até chegar à universidade.

Aqui podemos pensar sobre a importância da educação nesse processo, as discussões de gênero e sexualidade debatidas durante a sua formação denunciou um caminho que poderia ter sido menos doloroso.

4.2 MASCULINIDADES E O CONTEXTO ESCOLAR: DESIGUALDADES E POSSIBILIDADES

Outro núcleo de sentido que foi possível interpretar a partir das conversações com os docentes diz respeito à relação da constituição da masculinidade com o contexto escolar. Portanto, pensando as experiências que os docentes trouxeram nos nossos encontros, é possível apreender algumas questões importantes acerca do professor homem no âmbito escolar, considerando as desigualdades que se manifestam nas relações, mas também as possibilidades, a potência, os contornos, as produções de novos sentidos que vão se desenhando.

González Rey (2012) explica que o sujeito desenvolve processos de subjetivação em cada uma das atividades atuais que desempenha, considerando este como um sujeito que foi subjetivamente constituído ao longo da história, tendo a sua subjetividade produzida de maneira simultânea nos diferentes espaços sociais de sua vida. Dessa forma, como docente, os sujeitos inseridos nesse processo são capazes de se constituir a partir da atuação ao mesmo tempo em que contribuem para constituição de outras masculinidades.

Nesse sentido, aglutinou-se neste núcleo de sentido três indicadores que se voltam para a relação das masculinidades com o contexto escolar, a partir das vivências dos docentes. Os indicadores são: a) Privilégio masculino; b) Docência e subjetividades no contexto escolar; c) Descortinando contradições de gênero.

4.2.1 Privilégio masculino: “na sala dela fizeram o maior barraco... comigo eles são tranquilos”

Nas conversas com os docentes, evidenciou-se alguns recortes que foram interpretados como referentes a privilégios que beneficiam os homens. Estes privilégios estão na base da desigualdade das relações de gênero presentes em todos os espaços sociais, tais como o contexto escolar. Conforme esperado, as vantagens da posição social masculina se mostraram nos recortes dos docentes que se encontram mais próximos da masculinidade hegemônica, mesmo assim, ainda se evidenciou alguns indicadores de privilégios nas experiências de docentes não hegemônicos.

Johann explicou que nunca havia prestado atenção na forma que a instituição escolar trata os docentes homens e mulheres até aquele momento. Trouxe o exemplo dos jogos realizados pela prefeitura, sempre chamam professores homens para ser árbitro, mesmo que a maioria dos professores sejam do gênero feminino.

Então sempre vai homens, pode haver mulheres, mas sempre vai homens e... a maioria das pessoas ficam “ah... professor homem consegue mais coisa... consegue ajudar o aluno”, como se a mulher não conseguisse (Johann)

E continua:

Como se o homem fosse capaz de resolver todos os problemas do mundo, pelo simples fato dele estar ali e... não é (risos) A gente sabe que não é assim (Johann)

O relato de Johann apresenta um indicador de privilégio masculino em contexto escolar, as atividades que colocam cada professor para desempenhar passam por esse crivo de gênero. Ele diz que os professores homens conseguem mais coisas, trata-se de convites para atividades extra, sempre atividades que sejam adequadas para uma pessoa do gênero masculino desempenhar, tais como atividades esportivas, já nas ornamentações das escolas para festas temáticas, são sempre as mulheres que são convocadas.

Tira, vamos dizer, vantagem de outras coisas “ah, é mulher, por isso que a turma é desse jeito, se fosse homem tinha controlado” ou tava ouvindo hoje, chegou uma mãe lá, tinham ligado pra ela, aí ela foi em cima das meninas né? Aí ficaram falando “ah se fosse em cima do professor homem, ela não teria falado, ah porque é um homem...” Entendeu? (Johann)

Neste trecho, o participante percebe os próprios privilégios enquanto homem. Percebe a diferença de tratamento entre ele e suas colegas mulheres, mesmo não correspondendo a masculinidade hegemônica. Nesse sentido, ele classifica a masculinidade como nociva para as relações, justamente por conta dessas diferenças de tratamento. Guacira Louro (1997) explica que o processo de “fabricação” de sujeitos é contínuo e geralmente muito sutil, como essas situações mencionadas. Ou seja, antes de tentar perceber esse processo pelas leis que regulam as instituições, o olhar deve ser lançado para estas práticas cotidianas onde todos os sujeitos estão envolvidos. Práticas voltadas para a rotina, para o comum, para o dia-a-dia, gestos e palavras banalizadas que devem se tornar alvo de desconfiança e questionamento, tais como o que se levantou nessa fala.

O docente João, entre os relatos do seu cotidiano explicou que às vezes algumas professoras recorrem a ele para que use da sua autoridade com as crianças e faça com que cumpram com as atividades.

a professora já tinha dado uma reclamada deles né? Aí eu disse “quem não tiver ok com a professora, vai se ver comigo” (risos) aí eu fui lá, chamei o aluno, mostrou o caderno um por um (João)

Da mesma maneira, o docente Pitágoras explica sobre a sua relação com os alunos:

Já teve situações que ocorreram em sala de aula, na aula seguinte a minha... que a professora chegou e perguntou como era fulano na minha aula e eu disse “se comporta muito bem”, mas na sala dela fizeram o maior barraco... comigo eles são tranquilos... (Pitágoras)

No relato, João atribuiu a sua eficácia em controlar as turmas a uma habilidade pessoal

com crianças, porém, sabe-se que dentro dos mesmos espaços sociais, homens e mulheres ocupam lugares desiguais em relação ao respeito dos demais. Embora a Educação Infantil seja um espaço com a maioria docente do gênero feminino, a presença do gênero masculino ainda consegue obter vantagem. Do mesmo modo que se observa no relato de Pitágoras, a diferença de comportamento dos alunos, é possível considerar este trecho como um indicador do privilégio de que goza o sujeito masculino em relação ao feminino, ainda mais com uma conduta hegemônica *impondo respeito e autoridade*, da forma que ele explicou anteriormente.

Por outro lado, Charles explica que as relações de gênero que estabelece no âmbito escolar estão relacionadas com a sua criação familiar.

minha mãe criou a gente assim, fazendo tudo e naquela época né? “ah porque é macho tem que fazer isso”, não tinha isso, não sei se é porque eu fui criado no meio das mulheres... então elas faziam e eu tinha que fazer também... eu não fui aquela pessoa, o protegido, não... eu... num vejo assim... (Charles)

Charles traz um exemplo da sua vivência dentro de casa, entretanto, é importante pontuar que mesmo sendo criado somente com mulheres e julgando ter as mesmas obrigações, o docente pode não perceber os privilégios que possui devido ao seu gênero. Não há como se isentar das determinações de gênero, visto que todos os sujeitos estão mergulhados nelas. A vivência de Charles com as tarefas domésticas pode ter contribuído para que hoje ele tenha uma construção diferente das relações entre homens e mulheres, uma visão menos rígida, mas não o retira das dinâmicas de poder (CONNELL, 1995).

Nessa perspectiva, o recorte da conversação de Gilberto se volta para essa relação de ganhos masculinos:

eu fui criado em um ambiente rodeado por mulheres... não fazia nada em casa, os trabalhos de casa, eu não fazia nada, só estudava... daí vem o privilégio... isso teve consequências, quando eu fui morar em Teresina... lembro que a primeira vez que fui lavar roupa na mão (risos) eu feri a mão né? Fui esfregar a roupa e me feri... aí eu comecei a chorar porque eu me lembrei que a minha mãe fez aquilo ali a vida inteira e eu nunca parei pra pensar nisso... sujava roupa e... não me preocupava com isso (Gilberto)

Nesse trecho Gilberto evidencia o caminho que percorreu para compreender a desigualdade existente nas relações de gênero, nesse caso, a divisão sexual de trabalhos. A experiência de viver sozinho, longe das figuras femininas que o sustentaram até o momento e poder olhar para essas relações contribuiu para o seu sentido subjetivo de masculinidade. Os homens não costumam se dar conta da desigualdade de gênero devido a posição de privilégio que ocupam, os ganhos que obtém com a opressão de mulheres, desde o núcleo familiar até as relações que se estabelecem em outros contextos sociais.

Sabe-se que a escola é atravessada por gêneros, não há como pensar na instituição sem pensar nas construções históricas e sociais de masculino e feminino. Dentro dessa lógica, é importante destacar a vantagem que um homem pode ter nos espaços sociais somente por ser homem. O homem utiliza o privilégio masculino de ter um respeito garantido ao lado de um esforço maior que uma mulher necessita fazer para ter o seu lugar respeitado. Dentro do contexto escolar isso não é diferente, os homens acabam tendo vantagens ao impor disciplina e autoridade, fazendo com que as mulheres ali inseridas nos mesmos cargos tenham que recorrer até ao auxílio dos homens para conseguir desempenhar seus objetivos (LOURO, 1997).

4.2.2 Docência e subjetividades masculinas, pensando o contexto escolar: “É um lugar que a gente não pertence”

No que se refere à docência, destaca-se alguns recortes com indicadores da vivência de homens no contexto escolar, o homem professor inserido no ambiente escolar e o que está envolvido nesse processo. As masculinidades constituindo homens professores ou a docência constituindo masculinidades.

Edgar foi um dos docentes que apresentou uma visão mais fechada de masculinidade, atrelada a hegemonia, porém, as suas construções foram mudando à medida em que relatava a sua experiência na docência, a partir de encontros e desencontros em contexto escolar.

às vezes eles querem conversar, desabafar, coisas que eles gostariam de falar pros pais... aí você tem que ouvir tudo e depois esquece, você tá só pra ouvir... você é o divã... e aquilo parece que alivia todos os problemas dele naquele momento... muda o brilho, esse é o nosso papel, infelizmente... isso a faculdade não te ensina... a faculdade te ensina só o conhecimento técnico, isso não tá na descrição lá das atribuições do cargo (risos) mas tá implícito e tá na vivência (Edgar)

Nesse trecho, o participante evidencia um dos aspectos mais importantes exigidos na realidade da docência, principalmente com adolescentes, é o ato de dar sustentação para o que emerge. Eles vão buscar apoio na figura do professor, vão levar os problemas familiares e pessoais para dentro da escola, porque são subjetividades se produzindo no mesmo espaço. As demandas que os alunos levam para o contexto escolar são aspectos que estão para além do que a escola se propõe, está para além do que se vê nas universidades, nos cursos, mas acontece todos os dias. Dessa forma, este trecho demonstra um indicador de que o contexto escolar, a docência exige masculinidades que deem conta da complexidade dessas relações.

Johann explica sobre a sua experiência enquanto homem na Educação Infantil:

Eu entrei na sala e as crianças choravam, desesperadas... Aí um dia, acho que uma pessoa do apoio chegou e falou pra mim “não, porque a mãe veio perguntar se... Se o professor ficava com ela dentro da sala sozinho...” (expressão assustado)

Continuou:

Nisso eu me senti ofendido... porque assim... Por mais que eu... entendeu, tem câmeras na prefeitura e eu não ia... Sabe, essas coisas, então isso acontece muito com professores homens, quando a gente está, por exemplo na educação infantil, qualquer um... A gente sofre muito esse preconceito, por estar ali, não importa se você é gay, hetero, mas você sendo homem... ficam muito com o pé atrás... (Johann)

Johann apontou um cenário problemático em relação a inserção de homens na Educação Infantil já evidenciado em outros estudos (JAEGER E JACQUES, 2017; ZANETTE E DAL´TGNA, 2018). A pressuposição de um abuso devido ao sujeito ser do gênero masculino é algo comum neste nível de ensino. Aqui se evidencia tratamento diferenciado para docentes homens e mulheres no mesmo ambiente. Este receio acerca do sujeito masculino enquanto professor na educação infantil ainda apresenta entraves difíceis de contornar, e neste trecho especificamente evidencia-se um indicador dessa relação de masculinidades e docência envolvendo a desconfiança.

Esta barreira pode causar diversas implicações para todos os envolvidos. Principalmente no sentido afetivo, porque Johann explicou que as crianças costumam abraçar a todo momento, elas se apegam às figuras dos professores e isso o deixa receoso.

O medo é das pessoas ao redor, como eles estão vendo e como vão interpretar isso, entendeu?... Não é o que a criança vai dizer, é como eu te falo, mas o que as outras pessoas vão interpretar (Johann)

Neste trecho, Johann ressalta o afeto que acontece na relação do professor com as crianças e o desconforto que esse carinho lhe confere devido aos olhares e interpretações dos outros ali presente. Ou seja, um indicador que se tem aqui em relação à docência e às masculinidades envolve limitar a expressão de afeto deste homem. Esta é uma das formas de evidenciar as relações de gênero dentro da escola, temos modelos hegemônicos para o masculino e o feminino, e no que se refere a educação infantil, estas questões se tornam ainda mais restritas. Por ser um espaço em que se trabalha a educação de crianças pequenas espera-se que as mulheres exerçam esta função por envolver cuidados, sensibilidade entre outros atributos que não são associados à masculinidade, mas a feminilidade (LOURO, 1997).

Dessa forma, considerando o nível da Educação Infantil, sabe-se que as mulheres são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola (BRASIL, 2023). Quando o homem adentra este espaço, mesmo correspondendo aos padrões de gênero, ele se depara com esta barreira na docência.

esse tipo de comentário “ah porque o professor fica sozinho na sala com a criança” ... Eu me sinto um monstro, de verdade, eu me sinto assim... E... Eu fico, não sei se eu fico com raiva ou se eu fico (risos)... Porque é uma mistura de sentimentos (Johann)

Da mesma forma, o docente João, que também atua na Educação Infantil trouxe esse mesmo aspecto de desconfiança acerca da figura masculina na escola.

O professor homem... eu ainda vejo que ele é mais rígido... por conta desses detalhes, cuidados com a criança ... é como eu tô falando a criança não tem malícia nesse tipo de coisa, mas um adulto sim... aí eu vou pegar uma criança e levar no banheiro uma menina, eu como homem? (João)

Nesse trecho ele ilustra com um exemplo em que a desconfiança sobre o sujeito masculino se evidencia. A masculinidade é marcada por desconfiança, principalmente porque as pessoas esperam de um sujeito masculino que aja com interesses sexuais na presença de mulheres. Ou seja, é algo que se espera, que se incentiva na figura masculina e é justamente o que faz com que se coloque este sujeito em desconfiança. O homem compreendido como um “predador”, possuidor de conduta sexual incontrolável.

Quando foram me apresentar na escola e “ah esse aqui é o professor de educação física” e teve duas pessoas que olharam assim “ah, professor de educação física é um homem? Hum” (expressão desconfiada) e deu vontade de falar “e qual é o problema?” ... realmente, deu vontade de falar (João)

Essa restrição em relação a presença de homens na sala de aula coloca entraves nas relações que se estabelecem. Além de causar desconforto no docente e fazer com que se iniba, trata-se de um indicador de que homens não pertencem àquele lugar. Ambos os docentes apresentaram essas particularidades de estar inserido no contexto da educação infantil, vivenciam relações de desconfiança.

Este cenário levanta uma questão importante, se o homem dentro da educação infantil não pode exercer essa função de cuidados com as crianças, esta tarefa fica necessariamente na obrigação das mulheres (FEDERICI, 2017). Ou seja, ocupando os mesmos espaços sociais, os homens e as mulheres têm obrigações diferentes e as mulheres acabam sendo sobrecarregadas por atividades não permitidas aos homens. Neste sentido, pode-se afirmar que as relações de gênero que se desdobram no contexto escolar fazem com que os homens ali inseridos fiquem isentos dos papéis de cuidado e afeto exigidos na educação infantil e às mulheres resta a sobrecarga dessas funções.

As relações de gênero no contexto escolar vão ganhando contornos e se expressam no cotidiano, nas relações entre os sujeitos ali inseridos. O docente João explica:

Pra empurrar um armário, chama um homem, entendeu?... “ah vamos descarregar as cestas das merendas, cadê os homens?” (risos) Já foram na minha sala, me tiraram da minha aula pra subir uma escada e só tinha eu de homem na escola (risos)... (João)

Em relação a essa divisão de funções na escola, Johann relata:

É um lugar que a gente não pertence, na verdade... Por isso que eu acho que causa tanta estranheza nas pessoas, quando elas vão na escola “ah vou deixar meu filho e tem um professor homem” ... Porque pra ela ali, pode ter um homem na portaria, beleza, se for uma mulher na portaria, elas já acham meio assim (risos) (Johann)

A educação infantil sendo um cenário predominantemente feminino faz com que a entrada dos homens ali se limite a atividades permitidas para homens, como a manutenção, a atividade física, segurança e não de cuidados. Nota-se também uma diferença na reação subjetiva de cada um dos docentes, enquanto Johann questiona este cenário por se sentir magoado, ofendido, João parece justificá-lo como algo natural. São maneiras institucionalizadas de lidar com professores que encontram possibilidades diferentes de gerar alternativas subjetivas a essas experiências (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ; BEZERRA, 2016). Johann problematiza e aponta o quanto isso o afeta no cotidiano, principalmente quando se refere a sua orientação sexual, conforme demonstra:

aí eu fui tirar foto, segurei na cintura da colega e ela disse “ai não me segura muito não, se não vou fazer tu virar homem” e eu disse “mas eu já sou homem” (risos) Mas é que nem eu falo... Do masculino se espera, tipo, se fosse um cara tinha se aproveitado... Tinha abraçado... (Johann)

Aqui se entrelaçam as expectativas de gênero vinculadas a orientação sexual, fazem parte da matriz gênero-sexo-orientação sexual trabalhado por Butler (2019). O sujeito tem que corresponder a essa matriz, de acordo com o sexo atribuído e Johann consegue notar essas pequenas cobranças, consegue sentir o que está implícito em cada comentário que lhe fazem. Este trecho deixa evidente o risco do descumprimento da heterossexualidade tornando-o “menos homem”.

A partir do momento em que a pessoa expressa uma identidade de gênero não hegemônica, ela está submetida a experienciar comentários, julgamentos e violências. Entretanto, existe uma importância política nesse ato e Gilberto traz isso em seu relato:

Meu perfil do Instagram eu deixo bem claro “negro, gay” tá lá... porque eu acredito que também faz parte desse processo educativo... então parece que é... a gente tem que se doar mais pra que essas coisas sejam minimamente desconstruídas, porque alguém que é hetero não vai precisar colocar sua vida pessoal à disposição pensando em educar, né? então tem dessas coisas (risos) daí eu comecei a aceitar os alunos nas redes sociais porque eu acredito que também faz parte desse processo (Gilberto)

Esse trecho evidencia justamente que os sujeitos que rompem as fronteiras da masculinidade acabam assumindo um compromisso de problematizar essa normatividade. Sente como um dever contribuir com a desconstrução de ideias hegemônicas acerca de gênero, principalmente se for uma figura de influência como docente atuando dentro do âmbito escolar. Esse sentimento de obrigação em relação a fornecer um suporte para que os alunos possam se

identificar, para que os alunos possam questionar é algo que o participante traz consigo e que se relaciona com a sua história pessoal. Sua vivência escolar trouxe experiências dolorosas que o marcaram, dessa forma, hoje ele tenta posicionar-se politicamente quanto a sua identidade, mas com cautela devido ao receio que sente.

Em relação a isso, bell hooks afirma “é preferível que os professores sejam os primeiros a correr riscos, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico” (2017, p. 36). Ou seja, está atrelado ao processo educativo sim, essa postura de colocar-se em cena, colocar a subjetividade docente, pois o contexto de sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão.

Nessa mesma perspectiva, Johann relaciona a sua escolha em ser docente como uma forma de escapar da violência vivenciada devido a sua masculinidade não hegemônica.

De tanto buscar essa liberdade de ser quem eu sou... que com eles eu posso, eu danço, eu rolo eu faço e não há julgamentos... a gente brinca, não tem isso “ah o professor tá dançando que nem viado”, não... pra eles é o professor dançando e pronto, acabou-se... Então por ter passado por esses processos que no passado foram muito dolorosos pra mim e... Hoje em dia eu poder me aceitar... (Johann)

Johann demonstra o motivo por trás da escolha em dar aula para crianças, um sujeito que vivenciou tantos processos dolorosos, passou muito tempo tentando buscar essa liberdade para ser quem ele é e encontrou na docência da educação infantil essa possibilidade. Esse é um bonito processo vivido por um sujeito que se atreve a descumprir com as normas e encontrar possibilidades autênticas. Sobre esse processo, bell hooks afirma que quando o sujeito masculino consegue se apropriar das partes de si mesmo que o patriarcado extraiu, é possível aprender a rir, brincar, expressar suas emoções. Aprender a exercer a linguagem voltada para o perdão e a ternura, fazer uso de palavras doces. “Tornam-se homens que podem oferecer amor” (HOOKS, 2022, p. 200).

4.2.3 Descortinando contradições de gênero: “Então? É rosa, e aí?”

Neste tópico reúnem-se alguns recortes das conversações com os docentes que carregam indicadores do movimento de pequenas desconstruções em relação às pautas de gênero. Nesse sentido, o contexto escolar a partir das vivências dos docentes se apresentou como um campo de possibilidades, mesmo inseridos em instituições conservadoras, em uma cidade em que se reproduz hegemonicamente um discurso de proibição de pautas de gênero, existem algumas ações interessantes acontecendo que apontam para uma resistência.

Johann trabalhou em escolas públicas e privadas durante os quase vinte anos de

experiência como professor, ele explica que as instituições privadas pelas quais passou são extremamente mais rígidas se comparadas com as públicas.

Hoje em dia, dentro da rede pública, eu tenho essa liberdade, entende?... Eu também tenho a liberdade de ser também quem eu sou... As pessoas aqui são tão conservadoras que têm pais conservadores na escola que eu trabalho, mas nenhum deles chegou lá pra falar alguma coisa e assim... Eu já fui com a bandeira da diversidade... E meus alunos ficam “aaah” porque pra eles é só o arco íris... eles não veem nada demais... Aí tem pai que olha torto (Johann)

Essa liberdade que ele atribui a escola pública é primordial para pensarmos a sua potencialidade no que se refere à discussão de gênero e sexualidade, os sujeitos dentro da escola devem ter a liberdade de ser quem são, de expressar-se da forma que desejam. Assim, a escola pública ainda apresenta uma maior liberdade para diálogo, para construções e desconstruções importantes sobre as pautas de gênero. Johann aproveita essa liberdade e busca inserir elementos simbólicos nas vestimentas que se relacionam com a sua identidade. Ele explicou as ocasiões em que foi vestido todo de rosa para escola e se deparou com os comentários dos seus alunos por conta da cor, nessas situações ele costuma rebater.

“Então? É rosa, e aí?” ... Eu procuro sempre levar esse questionamento pra eles. Aí eu abordo do tipo ah por que em outros países o rosa pode ser de menino, em outros lugares, outras culturas, a gente já vai entrando nesse detalhe (Johann)

Esse trecho do relato de Johann se converte em um importante indicador desse movimento de descortinar as determinações de gênero e questioná-las. Ele explicou que costuma fazer esse tipo de abordagem em diversos momentos, não no sentido de chegar na sala de aula com um planejamento para falar sobre gênero, mas em situações do cotidiano, quando ele percebe que cabe, ele insere o assunto e problematiza para as crianças.

Quando chega... “ah fulano tá chorando e homem não pode chorar” e eu falo “mas por que? O homem não tem os canais lacrimais que nem os da mulher? Ou de qualquer outro bicho?” Eu falo pra eles “todas as pessoas choram, se eu me machucar, se eu me cortar eu vou chorar” eu falo pra eles “chorar não é sinônimo de fraqueza não, eu posso chorar porque eu fiquei muito feliz” ... Então tem que parar pra mostrar pra eles que isso é natural (Johann)

O participante aborda essas questões de gênero em sala de aula, na relação com os alunos de maneira informal, essas questões estão presentes no dia-a-dia, no cotidiano e é exatamente aí que o professor age. Ele aproveita essas temáticas colaterais trazidas pelos próprios alunos e busca desconstruir ideias hegemônicas, este movimento é um exemplo de enfrentamento importante em relação a esta temática, principalmente se considerarmos que estamos falando da Educação Infantil.

O bom da escola é por que ali é um ambiente seguro, eu falo por experiência própria

eu gosto de colocar eles pra dançar, pra se movimentar, aí os meninos não querem dançar... “Ah porque é música de menina” e eu digo “não, a música é de quem queira ouvir, gostar e dançar” ... Hoje em dia eles têm mais participação em dança, em relação a isso (Johann)

O professor está constantemente tentando confrontar essas noções hegemônicas que os alunos trazem. Não deixa de ser importante esse trabalho que ele faz, porque um sujeito masculino reprimido em casa por dançar, por exemplo, músicas “de menina”, na escola ele pode fazer isso. Mesmo assim, trata-se de um campo de constantes disputas, Johann relatou uma situação de um de seus alunos de seis anos, ele estava brincando com um colega de passar a mão nas partes íntimas, uma funcionária da escola contou o caso para o pai do garoto e depois, Johann teve conhecimento de que esse pai apresentou uma reação extremamente violenta com o filho por conta da brincadeira. O pai da criança disse que não teria um filho “viado” e fez ameaças violentas até mesmo de morte.

Este relato é importante para gente considerar que apesar da escola possuir potencialidades de desconstruir ideias hegemônicas, trazer para discussão, não dá para depositar toda a responsabilidade nesta instituição. A escola não tem condições de transformar a realidade social sozinha, de forma isolada e quando falamos de políticas de gênero estamos falando de algo que envolve muito mais do que a escola enquanto instituição ou de professores de forma individual. A ideia é procurar “desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o "natural", isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder” (LOURO, 1997, p.63)

O docente faz questão de ter uma abordagem acolhedora com as crianças justamente como uma resposta subjetiva ao que vivenciou enquanto aluno não normativo. Sentir-se excluído nas aulas deixou marcas na sua história pessoal, porém, nota-se um movimento nas suas relações que caminha para novas configurações (GONZÁLEZ REY, 2012). Nessa mesma perspectiva, João como professor de crianças também apresenta algumas posturas frente à hegemonia. O docente busca desconstruir falas que determinam atividades como sendo especificamente para meninos ou meninas, o desenvolvimento de atividades esportivas, ou que envolvem dançar e se sujar.

A criança diz ah cabelo grande é pra menina... aí eu pergunto, “se o cabelo grande é pra menina, por que que o cabelo do homem também cresce?... Porque se cabelo grande não fosse pra menino, os cabelos dos homens não iam crescer...” Faz eles pensarem... aí eles ficam “é mesmo né, tio?” (João)

Neste trecho, evidencia-se mais um indicador dessa confrontação que o docente faz diante dos estereótipos de gênero que as crianças reproduzem. Confrontar certezas hegemônicas

é um caminho importante para produção de novas possibilidades de expressão e se caracteriza como a tarefa mais urgente no contexto escolar, desconfiar do que é tido como natural (LOURO, 1997). Da mesma maneira, o docente Euclides vivenciou algumas experiências no contexto escolar em que teve que apresentar um posicionamento. A primeira foi em uma conversa com a mãe de um aluno gay, o docente escutava enquanto ela se lamentava por desconfiar da orientação sexual do seu filho.

Eu falei pra ela “a senhora precisa aceitar seu filho como ele é, a senhora precisa dar o maior apoio pra ele, a senhora não vai mudar ele... se a senhora começar a reprimir ele, julgar, acusar e desprezar ele, a senhora vai tá fazendo o que como mãe? A senhora tem que abraçar seu filho” e acredito que ela entendeu (Euclides)

Aqui ele evidencia o sentido que ele atribui à sua atuação como docente e servidor na escola, o de promover um discurso de inclusão de identidades dissidentes dentro do contexto escolar, fazendo também essa relação com a família, colocando como prioridade o aluno e o processo educativo em desenvolvimento. Em um determinado período, enquanto estava no cargo de gestor surgiu uma demanda de dois alunos transsexuais, reportaram que um docente da escola se recusava a chamá-los pelo nome social. Euclides conversou com o docente explicando sobre os direitos dos alunos, sobre as mudanças na sociedade e o quanto a escola precisa acompanhar essas transformações. Ele convenceu o docente e os alunos explicaram que já haviam reportado às gestões anteriores e ninguém havia tomado uma providência em relação a isso.

O nome social é um direito que muitos alunos menores de idade ainda não podem fazer valer devido a necessidade de autorização dos pais e, nesses casos, muitas vezes a família não autoriza. Dessa forma, é de extrema importância que a escola se conscientize para isso e adeque seu tratamento aos pronomes e nomes sociais que façam com que os sujeitos se sintam incluídos nesses espaços.

A escola é uma instituição privilegiada para compreender as masculinidades, porém, conforme o estudo de Marcos do Amaral (2019) é também um espaço de vigilância do cumprimento da adequação de gênero e a heterossexualidade. Ou seja, um espaço de possibilidade de desconstrução, mas também de restrições e vigilância. O autor ressalta a importância da escola não se isolar, não reduzir a sua função social, deve produzir uma prática pedagógica, escancarando as desigualdades sociais, a dominação de classes e as opressões, caminhando para a superação do sistema atual.

O docente Edgar demonstra um cenário em que o contexto escolar está repleto de ideias divergentes acerca de feminilidades e masculinidades, explica:

Eu vejo ainda... alguns preconceitos culturais... a questão do machismo ainda tá predominante... porque existem dentro da escola já alunos feministas... eu vejo conflitos de ideias, o machismo predomina, em vários setores, na escola principalmente... entendeu? é uma questão que tá presente em todo lugar (Edgar)

O que se pode evidenciar da fala do professor é um cenário de disputas na escola. Diferentes masculinidades convivendo dentro de um contexto e quando ele considera que na escola predomina o machismo de forma expressiva, percebe-se que a presença de identidades não hegemônicas é o que movimenta esses conflitos. Este cenário possibilita a Edgar desestruturar as suas ideias de homem que são atreladas a uma noção hegemônica. Ou seja, o convívio com os alunos na escola, a experiência da docência ajuda a produzir novos sentidos acerca da masculinidade e de outras questões no contexto escolar.

Embora o contexto escolar seja marcado por diversidade e disputas por espaços, faz-se importante que o docente possa facilitar as discussões nesta temática, Charles afirma:

Eu trabalho muito isso... na aula de biologia eu falo sobre você se identificar como índio, como homossexual, falo do menino e da menina... falo sobre essa questão que você falou “o que é ser homem?” né?... falo sobre a opção sexual, falo sobre o respeito a cor que você é, a etnia... (Charles)

No trecho acima, é possível perceber que o participante utiliza essas temáticas de gênero e raça como temáticas paralelas que atravessam os assuntos dentro do conteúdo pedagógico regular. A sua vivência como indígena e as experiências que teve o levam para esse caminho em que se sente na obrigação de levar essa temática para a sala de aula, juntamente com a necessidade de respeito à diversidade.

por isso que é bom essa convivência em sala de aula... com diferentes... essa pandemia, ficou todo mundo isolado... e aí tu vai aprender com quem? nosso aprendizado tá aqui olha, eu aprendo contigo, tu comigo, com a professora, brincando lá fora, com a senhora que tá limpando... depende da relação que tiver, o aprendizado ele cresce na relação com as pessoas e na forma que é passado... (Charles)

Nota-se a importância que Charles confere ao contexto escolar, para além do conhecimento científico, mas o primordial para que esse processo ocorra, as relações entre os sujeitos. As relações que o docente remonta são justamente o veículo de produção de novas construções, conforme ele sustenta “*a convivência com os diferentes*”, ou seja, as possibilidades de desconstrução não estão na hegemonia, elas estão no que diverge, nos impasses, no descumprimento de imposições de gênero (LOURO, 1997). Embora ainda se tenha um longo caminho para seguir no enfrentamento das desigualdades sociais, é possível perceber alguns avanços importantes que estão acontecendo cotidianamente no contexto escolar atual. O que constitui o cenário de disputa ilustrado pelo docente Edgar, nesse sentido, Gilberto relata:

Aqui tem aluna... que já pede pra ser chamada pelo nome social e gênero feminino.... só que... a escola não pode, como eles são menores de idade, então os pais precisam

autorizar... a questão é essa... mas assim, entre eles, você percebe avanços que você fica besta... eles já se referirem a pessoa da forma que a pessoa quer ser referida... e eu fico “nossa” ... o choque de gerações né? (risos) (Gilberto)

Aqui nesse trecho, o participante traz um cenário representativo de como se apresenta a instituição escolar nas suas experiências, um impasse entre pessoas que resistem às mudanças e uma geração de pessoas que insistem em ser quem são e serem respeitadas por isso. A autonomia dos alunos que se colocam e defendem a própria identidade demonstra a subversividade nesse ato de romper as fronteiras do gênero. É primordial que esses sujeitos estejam encontrando espaço no contexto escolar para se expressar e mesmo que a escola coloque barreiras, as pessoas ali presentes podem acolher mesmo assim.

outro dia em sala, eu tava falando sobre quanto seria importante eles aprenderem a fazer as coisas de casa, aprenderem a cozinhar, aí tinha um aluno que ele era totalmente irredutível em relação a isso, ele não admitia parecia que o que eu estava falando era uma tremenda bobagem, uma besteira, ele não aceitava, não admitia, pra ele era um absurdo... como se ele tivesse deixando de ser homem, então a gente esbarra com essas coisas, acho que a gente reproduz também essas coisas (Gilberto)

O recorte da fala de Gilberto demonstra a resistência que se pode encontrar ao tentar minimamente trazer para discussão alguma possibilidade de desconstrução de gênero. A atitude do professor em fazê-los pensar, questionar imposições e desigualdades é algo que se faz importante dentro da escola, atravessando a temática de gênero nas disciplinas do currículo regular. Outro ponto que se destaca no trecho da conversação é a naturalidade com que os estereótipos de gênero tomam espaço nas condutas dos sujeitos. Esse processo faz com que essas ideias tenham um caráter naturalizado devido a sutileza com que saltam à nossa mente.

A partir das suas vivências, Gilberto sente-se na obrigação de oferecer aos seus alunos um tipo de abordagem que ele não teve na escola, por isso faz questão de colocar sua identidade sexual e de raça sempre que necessário. Com a intenção de que as vivências na escola sejam menos danosas do que foram para ele, o docente se preocupa em atingir, mesmo que indiretamente, alunos que não se encaixem nos padrões esperados.

Quando eu cito assim é com muita cautela e vem junto com outras coisas, tá ali no meio, diluído, eu tenho receio de falar sobre isso, não vou mentir, tenho receio, eu acho que é por conta mesmo da cidade, do contexto sabe (Gilberto)

O docente costuma trazer pautas sociais, entre elas de gênero e masculinidade na sua prática, envolvendo estes temas com os conteúdos programados. Este recorte apresenta um indicador de subversão diante da hegemonia, apesar do receio devido ao contexto conservador da cidade. As pautas de gênero ainda seguem tímidas dentro do âmbito escolar, embora alguns acontecimentos interessantes estejam se desenhando, seja por iniciativa dos alunos, dos

professores, dos servidores técnicos. Porém, o contexto de conservadorismo que constitui a cidade ainda causa receio na inserção dessa temática de forma mais direta.

A inserção de modelos institucionalizados, estereotipados acabam por quebrar a identidade e a capacidade de produção de alternativas subjetivas da experiência vivida. Este cenário se desdobra na escola, que é um lugar onde se vê com mais violência esse processo que coloca entraves para que o sujeito possa emergir. O indivíduo converte-se em sujeito da própria atividade a medida em que se encontra capaz de tomar decisões e desenvolver formas de subjetivação singulares dentro do contexto de institucionalização de identidades (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016).

Sabe-se que “à medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional” (Hooks, 2017, p. 56). Dessa forma, necessita-se de um apoio institucional, o docente deve ter liberdade para construir junto com seus alunos, ideias mais inclusivas acerca de gênero e sexualidade, o docente deve se sentir seguro para desconstruir opressões hegemônicas, de gênero, de raça, de classe. A escola deve abrir espaço para que essas temáticas que já estão presentes no espaço acadêmico possam de fato, mostrar-se de forma direta e serem debatidas abertamente.

conversando contigo aqui agora eu tô pensando que eu posso... a cada conteúdo, focar mais nisso também... porque entre todas as sociedades históricas, o homem sempre teve uma posição de destaque, a questão dos guerreiros e aquela coisa toda... então a masculinidade, a gente pode trabalhar com mais frequência... (Gilberto)

O que o participante traz de interessante no seu relato é justamente a relação do docente com o conteúdo que está sendo repassado. Durante a conversação, ele se deu conta de que poderia levar temáticas como a masculinidade para sua disciplina de História, fazendo questionamentos por exemplo, colocando os alunos para refletir e até mesmo, abrindo espaço para que as pessoas conheçam a história por uma perspectiva de gênero. Gilberto parece se dar conta de que ele pode trabalhar temas na História tentando desconstruir essa centralização na figura masculina, trata-se de uma decisão política (HOOKS, 2017).

Recorre-se ao docente Johann para finalizar este tópico

a escola tem que transcender os muros dela, ela tem que sair, pra tornar as pessoas hoje em uma sociedade que não consiga ferir, mas que respeite as vontades das pessoas... Que elas sejam conforme elas querem, andarem conforme elas querem... (Johann)

Isto é, do mesmo modo que a educação pode ser uma grande reforçadora de dominação, pode ser uma prática de liberdade. bell hooks explica que para que a educação seja libertadora, é necessária uma postura que esteja disposta a transpor fronteiras dos sistemas de

dominação (como o racismo e o sexismo). A audácia de trazer questionamentos, apontar contradições, descompassos e a partir disso, abrir possibilidades para construções transgressoras dessa hegemonia, ao mesmo tempo em que proporciona novas maneiras de dar aulas a grupos diversificados (HOOKS, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo representa a minha trajetória como pesquisadora, desde o momento de me situar com o aporte teórico, depois a construção da revisão de literatura e em seguida, o contato com o campo de estudo, momento em que me engajo no processo de construção de informações. Embora eu tenha apresentado uma postura descrente no início da investigação, o passeio pelas trajetórias de vida dos docentes, a potência das suas experiências e ações no âmbito educacional romperam com a visão pessimista que eu associava ao contexto escolar no que tange às pautas de gênero na cidade de Boa Vista-RR.

À contramão de uma psicologia individualizante e biologizante, o apoio em um olhar da Psicologia Histórico-Cultural, bem como o caráter construtivo-interpretativo das informações mostrou-se como primordial para evidenciar que os fenômenos a que a psicologia se dedica são constituídos histórica e socialmente. Até mesmo concepções aparentemente tidas como naturais, como é o caso da constituição de masculinidades e feminilidades. Nesse sentido, em articulação com as teorias de gênero, teve-se como objetivo geral: Refletir sobre os sentidos atribuídos por professores homens cisgênero à masculinidade e a sua relação com o contexto escolar na cidade de Boa Vista - RR. Como objetivos específicos procurei: 1) conhecer a expressão de gênero dos professores homens cisgênero; 2) compreender sobre como se dão as relações de gênero na escola a partir da visão dos docentes; 3) analisar as possibilidades de desconstrução das masculinidades hegemônicas no contexto educacional; 4) Refletir sobre as limitações das discussões de gênero e masculinidade no contexto escolar.

Faz-se relevante enfatizar que alguns dos resultados observados em pesquisas anteriores verificadas na revisão de literatura corroboram com a análise da presente pesquisa. Principalmente no que se refere a visão que se tem dos professores homens na educação infantil. O estudo baseado neste aporte teórico e metodológico possibilitou recuperar a pessoa estudada em condição de sujeito ativo na construção da sua própria experiência. Os caminhos de sua expressão são escolhidos por ela mesma, transitando livremente por eles através da complexa trama de sua experiência subjetiva (González Rey, 2022)

Cumprer ressaltar as dificuldades encontradas no desenvolvimento do campo no contexto escolhido. A cidade de Boa Vista - RR, conforme explorado na pesquisa, ainda se apresenta com um discurso majoritariamente conservador, colocando alguns entraves na fluidez das discussões de gênero em âmbito escolar. Entretanto, foi possível contornar essas dificuldades de forma a evidenciar alguns cenários de desconstrução.

O princípio construtivo-interpretativo da pesquisa, esse vaivém é a atividade reflexiva

em meio aos seus desdobramentos. Foi possível depreender das conversações que os docentes vão transformando os sentidos subjetivos a partir do relato de suas vivências. Acessando memórias, resgatando experiências e mudando os sentidos produzidos. Confrontando hegemonias. Esse movimento mostrou-se bastante singular de vivenciar, principalmente para mim enquanto pesquisadora sujeito inserida na relação, as trocas realizadas foram enormes, pude me conectar um pouco mais aos participantes LGBTQIA+ devido a vivências semelhantes. Entretanto, por ser uma mulher cis feminista entrevistando homens cis senti as dissidências de realidades, de visões e me defrontar com isso, me colocar em um lugar de compreensão, de construção de sentido, foi desafiador, porém, enriquecedor ao mesmo tempo.

De um modo geral, os docentes que mais se distanciam da masculinidade hegemônica, os que se encontram às margens são os que mais problematizam e levam as discussões para a sua atuação na escola. Quanto mais distante disso, mais preocupado com as imposições de gênero nos sujeitos em contexto escolar. Sabe-se que existe um universo de diversidade presente na escola e mesmo que a instituição se silencie, os docentes e até mesmo os alunos estão trazendo essas temáticas, estão (r)existindo nesses espaços da forma que lhes cabe. A potencialidade dos encontros humanos é exaltada, e é justamente nessas fendas, nessas rupturas que se pode construir novas possibilidades de ser. É nesse aspecto que a escola se coloca como uma potencialidade para o combate às desigualdades.

Os docentes parecem perceber que a escola vivencia um processo em que ao mesmo tempo em que é determinada pelo contexto, é determinante. Este estudo, a partir das narrativas dos docentes, possibilitou iluminar reflexões importantes acerca da constituição da masculinidade e a sua expressão no contexto escolar. Tanto no sentido de denunciar a importância de abrir espaços para diálogos, quanto no sentido de demonstrar o que já vem ocorrendo de maneira informal nas interações entre os sujeitos, na realidade concreta da escola.

Para além disso, a presente pesquisa se mostra como uma importante contribuição para a construção de políticas públicas de Educação, principalmente voltadas para a formação de professores. Nessa mesma linha, pensando as questões de gênero e masculinidades, outra contribuição seria a construção de políticas públicas curriculares, ressaltando, assim, o impacto social do conteúdo produzido neste trabalho junto a docentes do ensino básico.

As pautas de gênero ainda se encontram tímidas entre sujeitos com identidades “não problemáticas”, fazendo com que os homens que apresentam uma masculinidade não-hegemônica apresentem uma iniciativa maior de desconstruções. As ações que acontecem dentro da escola são importantes por se constituir enquanto resistências em um contexto

conservador, com cada vez mais tentativas de repressão, proibição de pautas de gênero, ataques no sentido de silenciar existências.

Entretanto, enquanto houver masculinidades plurais questionando as práticas hegemônicas no contexto escolar, teremos uma resistência conservadora buscando manter o status quo. Assim, o cenário da pesquisa aponta para uma necessidade de dar mais embasamento para estas discussões no contexto escolar, de forma a envolver a todos, principalmente as identidades “intocáveis”. Bem como no âmbito da Psicologia, apoiando-se em uma práxis comprometida de forma crítica com os contextos históricos de realidades sociais. Nesse sentido, pensar a escola de forma crítica a partir da perspectiva de gênero, considerando a produção de subjetividades.

Cabe ressaltar que este estudo não buscou dar conta do complexo fenômeno a qual depositou sua atenção. Trata-se de uma contribuição para o avanço de estudos de gênero e masculinidade na sua relação com o contexto escolar à luz da Psicologia Histórico-Cultural e, espera-se, que se desdobre em um convite a novos estudos que deem espaço para as subjetividades inseridas na escola. Que os relatos destes docentes possam suscitar novos questionamentos para que as discussões realizadas aqui sejam ampliadas em novos contextos. E que a Psicologia não abra mão da instituição escolar.

Referências

- ALMEIDA, Miguel Vale de. Cap IV o género do género - para uma teoria da masculinidade. IN ALMEIDA, Miguel Vale de. **Senhores de Si: Uma interpretação antropológica da masculinidade**. Lisboa: Etnográfica Press, 1995. Disponível em <<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/17355/1/etnograficapress-459.pdf>> Acesso em 05 fev 2022.
- ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente - Sexualidad, Salud y Sociedad. **Revista Latinoamericana**, 2013. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/4227>> Acesso em 05 set 2021.
- AMORIM, M.; GOMES, A. P. O conservadorismo saiu do armário. **Revista Ártemis** 22(1), 2016. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/311917722_O_Conservadorismo_Saiu_do_Armariao_A_Luta_Contra_a_Ideologia_de_Genero_do_Movimento_Escola_Sem_Partido> Acesso 26 fev 2022.
- ASSUNÇÃO FREITAS, Maria Teresa. A Pesquisa de Abordagem Histórico-Cultural: Um Espaço Educativo de Constituição de Sujeitos. **Revista Teias**, V. 10, N. 19, 2009. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026>> Acesso em 01 set 2021.
- BADINTER, E. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.
- BATISTA, K. S. A. **Masculinidades e Violência de Gênero: um estudo sobre violências e metamorfoses na perspectiva da Psicologia Social Crítica**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Humanidades, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36787/3/2018_dis_ksalvesbatista.pdf> Acesso em 04 mar 2021.
- BOCK, A. M. B., FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BOGÉA, A. F.; NUNES, I. de M. L. Os discursos normativos de gênero configurando masculinidades no espaço escolar. **Revista de Ciências Sociais**, v.22, 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/civitas/a/bLpXXh8vMGj8M8qKfHhWNSy/?format=pdf&lang=pt> > acesso em 10 de jun. de 2023.
- BRASIL, Senado Federal, **Panorama da violência contra as mulheres no Brasil: indicadores nacionais e estaduais**. N. 1, Brasília. Observatório da Mulher Contra a Violência, 2016. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR-2018.pdf> . Acesso: 06 jan 2022
- BRASIL. Estado de Roraima. **Projeto de Lei nº 145, de 2023**. Dispõe sobre diretrizes para a

promoção de ações que visem à valorização de homens e meninos e a prevenção e combate à violência contra os homens. Deputado Estadual Isamar Júnior, 22 de maio de 2023.

Disponível

em:https://sapl.al.rr.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2023/15222/projeto_de_lei_n_145-23_dep._isamar_jr.pdf . Acesso em: 20 de agosto de 2023.

BUENO, S.; MARTINS, J.; LAGRECA, A.; SOBRAL, I.; BARROS, B.; BRANDÃO, Juliana. O crescimento de todas as formas de violência contra a mulher em 2022. In: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, p. 136-145, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2019.

CAETANO, M. R. V.; SILVA JÚNIOR, P. M. Da; HERNANDEZ, J. de G. Ninguém nasce homem, torna-se homem: as masculinidades no corpo e o corpo nas práticas curriculares das masculinidades. **Revista Periódicus**, v. 1 n.2, 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12873> > Acesso em 11 de jun. de 2023.

CAMPOLINA, Thaís. **Por que é importante falar de visibilidade lésbica?**. Revista Forum, Publisher Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/por-que-e-importante-falar-em-invisibilidade-lesbica/>. Acesso em: 20 de julho de 2018.

CONNEL, R. W. **La organización social de la masculinidad**. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales - Traducción de Oriana Jiménez. Título original: “The Social Organization of Masculinity” de Masculinities, del mismo autor, University of California Press, Berkeley, 1995. Disponível <http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/La_Organizacion_Social_de_la_Masculinidad_Connel_Robert.pdf> Acesso 12 jan 2022.

_____. Políticas da Masculinidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20 n. 2, 1995. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>> Acesso em 10 de maio de 2023.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade Hegemônica: repensando o conceito. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21 n. 1, 2013. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?lang=pt#:~:text=A%20masculinidade%20hegem%C3%B4nica%20foi%20entendida,homens%20sobre%20as%20mulheres%20continuasse.> > Acesso em 10 de maio de 2023.

CORNEJO-VALLE e PICHARDO. La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. **Cadernos Pagu**, N. 50, 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/JtLkHJSJBSv9mVXP59kYtn5j/abstract/?lang=es>> Acesso em 11 fev 2022.

CRENSHAW, K. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero.** Cruzamento raça e gênero, 2002. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253342/mod_resource/content/1/Interseccionalidad eNaDiscriminacaoDeRacaEGenero_KimberleCrenshaw.pdf> Acesso em 20 de agosto de 2023.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: Algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, v.7 n.1. São Paulo, 1996. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100002> Acesso em 20 out 2021.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva.** Editora Elefante, 2017.

FREIRE, P. **Política e Educação.** 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, G. A relação pedagógica como vínculo libertador. Uma experiência de formação docente. IN PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

GARCIA, R. M.; PEREIRA, E. G. B. Masculinidades e a formação de professores/as de Educação Física na EEFD/UFR. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v. 18., Florianópolis, 2021. Disponível em <<https://www.researchgate.net/publication/351102456> > Acesso em 10 de jun. de 2023.

GOMES, F. A. **A dimensão subjetiva da relação escola-família: um estudo das significações produzidas por docentes sobre função social da família.** 146 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

GONÇALVES FILHO, J. M. Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In A. M. B. Bock (Org.). **Psicologia e o compromisso social.** São Paulo: Cortez. 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 2001. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32815/22634>>. Acesso 10 fev 2022.

_____. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo– sociedade numa perspectiva cultural– histórica. **Revista Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Volume 2. Número 2 – Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1023>> Acesso 11 fev 2022

_____. **La subjetividad en una perspectiva una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso.** n. 11, 2013. Cali, Colombia. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a02.pdf>> Acesso 12 fev 2022

_____. Educação, Subjetividade e a Formação do Professor de Psicologia - **Psicologia: Ensino & Formação**. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100005> Acesso 17 fev 2022

GONZÁLEZ REY, F. L.; MARTINÉZ, A. M., BEZERRA, M. Psicología en la educación. Implicaciones de La Subjetividad en una Perspectiva Cultural - Histórica. **Revista Puertorriqueña de Psicología**. v. 27. n. 2, 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5891733.pdf>> Acesso 15 fev 2022

GONZÁLEZ REY, F. L.; GOULART, D. Teoria da Subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey. **Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, 3(1), 2019. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50573> >. Acesso 20 fev 2022

GONZÁLEZ REY, F. L. **O social da psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção de informação. São Paulo: Cengage Learning, 2022.

_____. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 2007.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **A gente é da hora**: homens negros e masculinidade. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

IRINEU, Bruna Andrade. **A política pública LGBT no Brasil (2003-2014)**: homofobia cordial e homonacionalismo nas tramas da participação social. Tese (Doutorado em Serviço Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

JAEGER, A. A.; JACQUES, K. Masculinidades e docência na educação infantil. **Revista Estudos Feministas**, v.25 n. 2, 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ref/a/M9qfpLxghJxZPF7qxKDG59n/abstract/?lang=pt> > Acesso em 11 de jun. 2023.

JESUS, J. G., & GALINKIN, A. L. Gênero e psicologia social no brasil: entre silêncio e diálogo. **Barbarói**, p. 90-103. 2015. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/4482>>. Acesso dia: 31 mar 2021

JUNQUEIRA, Rogério. Homofobia nas escolas: um problema de todos. IN JUNQUEIRA, Rogério. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, R.D. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n 43. São Paulo, 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004> Acesso em 28 de set de 2022.

LANE, S. T M; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense. 2012.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Horizonte, Lisboa, 1978.

LIMA NETO, A. A. de; SILVA, R. de C. A. da; MAIA, R. N. Pedagogias da masculinidade: reflexões acerca de processos de subjetivação de homens professores da EJA. **Revista Educação e Formação**, v.6 n. 2, 2021. Disponível em <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4378> > Acesso em 10 de jun. de 2023.

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. **Educação e realidade**. 25(2). 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Acesso: 02 abr 2021

_____. O Gênero da docência. In: **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MADUREIRA, A. F. A; BRANCO, A. U. Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as, **Temas em Psicologia** – 2015, Vol. 23, nº 3. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300005 > Acesso 25 fev 2022

MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na Psicologia: estudos psicossociais**. Organização, notas e tradução de Fernando Lacerda Junior. Petrópolis: Vozes. 2017.

MARTINEZ, A. M. Epistemologia Qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. IN MARTINEZ, A. M, GONZÁLEZ RE, PUENTES, R. V. **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade** - Discussões sobre educação e saúde. EDUFU, 2019. Disponível em: <<http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/epistemologia-qualitativa-e-teoria-da-subjetividade-discussoes-sobre>> Acesso 25 fev 2022.

MATTOS, C. L. G., CAETANO, M. R. V., & CASTRO, P. A. Conversa Sobre Educação com Raewyn Connell. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro 3(1). 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/42448/29698>. Acesso em 04 abr 2021

MEDRADO, B.; LYRA, J. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Revista Estudos Feministas**, v.16 n.3, 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ref/a/7VrRmvB6SNMwQL5r6mXs8Sr/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 10 de jul. de 2023.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia sócio-histórica. IN MEIRA, M. E. M.;

ANTUNES, M. A. **Psicologia Escolar: teorias críticas**. Editora Casa do Psicólogo, São Paulo, 2003.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3), 1993.

MINAYO, M. C. S. O Desafio da Pesquisa Social. IN DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NUNES, L. B. Cenas etnográficas para entender representações de masculinidades na escola. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 41 n. 2, 2016. Disponível em < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19555>> Acesso em 03 de junho de 2023.

NUNES, P. G.; AFONSO, L. R. H. Docência e gênero: o professor homem na educação infantil. **Revista Inter ação**, Goiânia, v.43 n.3, 2019. Disponível em < <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/48957> > Acesso em 12 de jun. de 2023.

OLIVEIRA, Raescla Ribeiro de. "**Sai o kit gay entra a leitura em família**": O livro didático no governo Bolsonaro (2019-2022). Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas Manaus, 2023.

PATTO, M. H. S. Teoria crítica e ciências da educação: algumas reflexões. **InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS**. Disponível em <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2497>> Acesso em 18 de agosto de 2023.

PERES, Milena Cristina Carneiro; SOARES, Suane Felipe; DIAS, Maria Clara. **Dossiê sobre lesbocídio no Brasil**: de 2014 até 2017. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2018.

PÉREZ, Carmem L. Vidal. A lógica e os sentidos da formação: heterotopias, acontecimentos e sujeitos. **Revista do Departamento de Psicologia**, Niterói: UFF, v. 19, 2007. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/rdpsi/a/7j6CSbkzmkhsfhrvH7bPQnK/> > Acesso em 03 de jun. de 2023.

PÉRICO, L.; SILVA, R. D. da. Masculinidades na escola: Uma revisão bibliográfica nas bases Educ@a e Scielo entre 2008 e 2018. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 14 n. 1, 2020. Disponível em < <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23210>> Acesso em 03 de jun. de 2023.

PINO, A. **As Marcas do Humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. Cortez - São Paulo, 2005.

PRADO, P. D.; ANSELMO, V. S. Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação infantil. **Revista Proposições**, v. 30, 2019. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/pp/a/MDkc9n6ndCcG5xL8rPgPbZG/?lang=pt> > Acesso em 10 de jun. 2023.

PRESTES, Z. **QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) - Orientadora Elizabeth Tunes. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em

<https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf> Acesso em 20 out 2021.

RODRIGUES, A.; RAMOS, H. S. G.; SILVA, R. B. R. Gênero e Sexualidade nas Escolas: Leituras que nos Aproximam do Campo dos Direitos Humanos, de Alunos e Professores. IN RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. **Currículo Gênero Sexualidade**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória: Edufes, 2013.

ROMANELLI, N. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista.

Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 2, 2011. Disponível em

<<https://www.scielo.br/j/pe/a/KKtMtQRWMqWRrDZ8YyHRRCyt/?format=pdf&lang=pt>> Acesso 05 jan 2022.

ROSA, R. M. Docência e Subjetivação- cartografia das forças que criam um corpo-masculino-menor. **Revista Psicologia e Sociedade**, Capivari de Baixo, v. 24 n. 2, 2012.

Disponível em <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/LSQQHVvXbGtXLPFByX8M7tL/?lang=pt>> Acesso em 03 de jun. de 2023

ROSA, R. M. Corpo, docência e masculinidades: das heterotopias à estética da existência.

Revista Urdimento, n.19, 2012. Disponível em

<<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/download/3190/2323/7946>> Acesso em 10 de jun. de 2023.

SANTOS, S. V. S. dos. Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qtKR9PYWdVKHcLybqCVpc7D/>> Acesso em 03 de jun. de 2023.

SANTOS, W. B.; DINIS, N. F. Risco de Violência e Suicídio na construção de masculinidades adolescentes. **Revista Cadernos Pagu**, v.52, 2018. Disponível em

<<https://www.scielo.br/j/cpa/a/VsxkTpTQNZwcSqrGVNSNk7x/abstract/?lang=pt>> Acesso em 03 de jun. de 2023.

SANTOS, W. B.; SANT'ANNA, T. F.; JÚNIOR, H. Masculinidade e Educação no campo: profissionalização e subjetividades docentes. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v.

13, n. 2, 2017. Disponível em < <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/46451> > Acesso em 10 de jun. de 2023.

SILVA, M. M.; CESAR, M. R. de A. As masculinidades produzidas nas aulas de educação física: percepções docentes. **Revista Motrivivência**, Paraná, v.24 n. 39, 2012. Disponível em

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2012v24n39p101>> Acesso em 03 de jun. de 2023.

SIQUEIRA SILVA, L. A.; QUEIROZ SILVA, E. P. De. Masculinidades no contexto escolar: como a temática é abordada em artigos publicados em dossiês de periódicos nacionais.

Revista Diversidade e Educação, v.7 n.2, 2020. Disponível em

<<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9630>> Acesso em 10 de jun. de 2023.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Porto Alegre. 20(2), 1995. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em 05 abr .2021

TEIVE, G. M. G.; ROSA, R. M. Notas sobre Estética Pedagógica e Corpo Masculino Docente. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 1, 2012. Disponível em

<<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/1132>> Acesso em 10 de jun. de 2023.

TOLEDO, C. T.; CARVALHO, M. P. de. Masculinidades e Desempenho escolar: a construção de hierarquia entre pares. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/198053145496>> Acesso em 03 de jun. de 2023.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Porto Alegre: Ed. UNIJUÍ, 2005. VIGOTSKI, L. S. Quarta Aula: A questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>> Acesso em 12 fev 2022.

XAVIER, A. J. B.; SEFFNER, F.; BARBOSA, M. C. S. Mulher tem mais facilidade para a coisa artística, organização e trabalhos didáticos: Produção de masculinidades e estratégias pedagógicas nos anos iniciais na roça. **Revista Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6 n.4, 2021. Disponível em <<https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/37436>> Acesso em 10 de jun. de 2023.

WITTIG, M. **O pensamento heterossexual**. Tradução Maíra Mendes Galvão. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2022.

ZANELLA, Andreia. **Psicologia Histórico-Cultural em foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos**. Florianópolis: Edições do Bosque/ UFSC, 2020. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/212717/Psicologia_historico-cultural%20A.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso: 07 fev 2022

ZANETTE, J. E.; DAL'IGNA, M. C. “Ser homem” e “ser pedagogo”: relações de gênero nos caminhos da profissionalização. **Revista Textura**, Canoas, v. 20 n. 43, 2018. Disponível em <<http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/viewFile/4022/2936>> Acesso em 03 de jun. 2023.

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Investigando sobre os sentidos atribuídos por professores à masculinidade

Questões:

- 1 Você pode falar para mim o que você acredita que te faz ser homem? (desde que você se entende por homem até o momento atual)
- 2 Como você vê o ser homem se expressando no dia a dia? (como se caracteriza a sua masculinidade)
- 3 Como você vê essa masculinidade presente no dia a dia? (como se expresa, como se apresenta na escola)
- 4 Como você vê a relação desta masculinidade com outras identidades presentes na escola?
- 5 Você percebe alguma relação com a docência e a constituição de masculinidade na escola? (aqui pode ser solicitado que falem sobre sua própria vivência ou de pessoas do seu convívio)
- 6 O que você percebe da relação entre a sua experiência como professor e a formação da sua masculinidade?
- 7 Como você caracteriza a escola em que atua no que se refere a temática de gênero? (explorar sobre a situação da escola em que o docente frequenta)
- 8 Como você vê o papel da escola no que se refere a experiências de gênero das pessoas ali inseridas? (a forma que se vestem, que se comportam, que amam)

OBS: Estar atento para deixar que o participante fale tranquilamente sobre as perguntas. Caso algo não esteja claro ou não for respondido posso perguntar novamente com outras palavras.

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **Os sentidos atribuídos por professores à masculinidade no contexto escolar**, cuja pesquisadora responsável é Ellie Cristina Silva Ribeiro, sob a orientação da professora Dra Iolete Ribeiro. Os objetivos do projeto são: **Objetivo Geral:** Refletir sobre os sentidos atribuídos por professores homens à masculinidade e a sua relação com o contexto escolar. **Objetivos Específicos:** Conhecer a expressão de gênero dos professores homens dentro e fora da escola; Compreender sobre como se dão as relações de gênero na escola a partir da visão dos docentes; Refletir sobre as limitações das discussões de gênero e masculinidade na Escola Pública.

Esta pesquisa se justifica devido a sua relevância social no que se refere a discussão de gênero na escola. Muitos estudos já comprovaram a necessidade desse debate e de se pensar nas identidades inseridas no âmbito escolar, nas relações que se estabelecem e acredita-se que com isso, é possível contribuir com diminuição da violência de gênero e o sofrimento de subjetividades que diferem das expectativas do ser homem e ser mulher.

O Sr. está sendo convidado por que está incluso no grupo de homens cis, docente do ensino básico há no mínimo cinco anos, residentes da cidade de Boa Vista, Roraima.

O Sr. tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço. Neste caso, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através do e-mail: elliесsribeiro@gmail.com ou telefone profissional (95)991509892.

Caso aceite participar, sua participação consiste em participar de uma entrevista presencial em um local da sua preferência, onde responderá perguntas acerca de sua vivência como docente e homem, com seu sigilo e privacidade sendo garantidos a todo tempo. Após esta etapa, os dados obtidos serão gravados e transcritos para posteriormente serem analisados e discutidos resultando na escrita da dissertação de mestrado. Você poderá ter acesso, sempre que solicitado aos resultados e produtos finais desta pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PRÓ-
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o Sr. é a possível causar situações de desconforto e/ou constrangimento de caráter pessoal, onde podem vir à tona emoções e sentimentos negativos direcionados à determinadas vivências. Deixa-se claro que caso haja necessidade, a sua participação pode ser suspensa em prol de sua saúde psíquica. É esperado como benefício com esta pesquisa, a contribuição científica sobre as pautas de gênero e masculinidade na escola. Sua participação pode ser benéfica no sentido de ser uma oportunidade de compartilhar experiências de forma segura que, em outros espaços, talvez não fosse possível.

Se julgar necessário, o Sr. dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao Sr., e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Também estão assegurados ao Sr. o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação do dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Asseguramos ao Sr. o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao Sr. a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Você também pode ter acesso ao registro do seu consentimento sempre que solicitado.

O Sr. pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, Ellie Cristina Silva Ribeiro, a qualquer tempo para informação adicional no endereço eletrônico elliecsribeiro@gmail.com ou através do número de telefone (95) 9911509892.

O Sr. também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PRÓ-
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA

O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo Sr., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

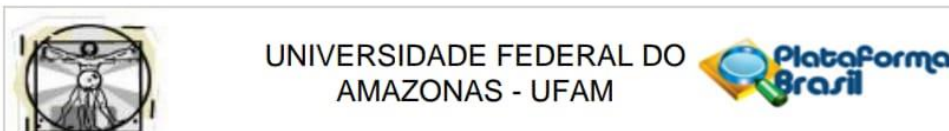
Declaro que concordo em participar da pesquisa Os sentidos atribuídos por professores à masculinidade no contexto escolar.

Boa Vista, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM

Plataforma
Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES À MASCULINIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisador: ELLIE CRISTINA SILVA RIBEIRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64525422.0.0000.5020

Instituição Proponente: Faculdade de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.806.758

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Falar sobre masculinidades, dentre outras identidades relacionadas ao conceito de gênero tem se tornado cada vez mais necessário, principalmente em função de um olhar heteronormativo do que é ser homem e mulher que prevalece historicamente e regula as relações sociais como o padrão ideal a ser seguido. Deste modo o objetivo desta pesquisa é refletir sobre os sentidos atribuídos por professores à masculinidade e a sua relação com o contexto escolar. Pretendo explorar as vivências de sujeitos masculinos e sua relação com a escola. Busco explicitar como estes professores entendem a categoria gênero e masculinidades e como produzem suas subjetividades nas relações escolares. No que se refere aos aspectos epistemológicos a pesquisa tem como orientação a Psicologia Histórico-Cultural justamente por essa multiplicidade de olhares para o fenômeno, utilizarei pressupostos construtivo-interpretativos para lidar com análise dos dados construídos na pesquisa, considerando a compreensão do sujeito enquanto ser histórico e social e a pesquisadora como ativa no processo. Serão destacados aspectos teóricos da psicologia histórico-cultural que podem ser alinhados com a Educação, pensando a função social da escola em uma perspectiva crítica, orientada para a transformação social.

Hipótese:

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

Município: MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com



H1: O conservadorismo presente no processo institucional da escola pode limitar as diversas expressões de masculinidades no ambiente escolar.

Metodologia Proposta:

A presente pesquisa se caracteriza como pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, sob a orientação da Psicologia Histórico-Cultural. A abordagem qualitativa se justifica pela natureza do objeto investigado, a constituição da masculinidade. A pesquisa que tem como base uma epistemologia qualitativa se orienta pelo caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, pela postura dialógica e principalmente, pela ênfase em estudos de casos singulares. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa deve favorecer a construção sobre a descrição, para isso é importante enfatizar que o empírico não se reduz a uma condição de verificação para confirmação, mas é compreendido como um espaço de diálogo e confrontação.

Este diálogo deve estar presente o tempo todo entre o pesquisador e os participantes, pois os processos subjetivos complexos vão se manifestar nesses diálogos, somente se houver abertura (GONZÁLEZ REY, 2001). Com intuito de abarcar o aspecto dialógico apresentado, na produção de dados, optei por entrevistas narrativas abertas que serão realizadas presencialmente e diretamente com os professores, em seguida, farei a análise

dos dados em diálogo com a teoria e com o que emergir do contato com os participantes. A pesquisa será realizada em Boa Vista, Roraima com cinco professores da rede estadual de ensino médio, estas entrevistas será realizada fora do ambiente escolar, portanto, não haverá necessidade de autorização da coordenação ou secretaria, visto que o foco é na vivência subjetiva dos professores e não será realizada nenhuma análise institucional que exija autorização da instituição de ensino. O contato será diretamente com os participantes que serão facilitados através do método "bola de neve". O instrumento de coleta de dados serão as entrevistas serão abertas, elas serão realizadas com base em um roteiro de entrevista elaborado previamente que terá perguntas abertas para estimular o diálogo. Serão gravadas com autorização do participante, após assinatura do TCLE. Estas entrevistas gravadas serão transcritas para posterior utilização na análise de dados.

Metodologia de Análise de Dados:

Será utilizado pressupostos da metodologia construtivo-interpretativa. O estudo do singular se

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.806.758

apresenta como um espaço legítimo de produção de conhecimento científico. O seu estudo aprofundado possibilita ampliar novas zonas de inteligibilidade em relação ao fenômeno estudado e de acordo com a autora é justamente o que legitima o valor desse conhecimento que se produz. Explica que "nessa perspectiva epistemológica a generalização do conhecimento produzido não é empírica, mas teórica, o que rompe com a ideia da generalização tal como concebida na forma dominante de se fazer pesquisa" (MARTÍNEZ, 2019, p. 57). O modelo teórico que se busca com essa opção metodológica "representa a integração dos diversos indicadores, hipóteses e ideias do pesquisador para gerar um saber sobre o tema estudado, condizente com a proposta teórica da subjetividade" (MARTÍNEZ, 2019, p. 52). É algo construído em campo, em relação com o outro. Importante frisar que quando a autora fala de estudo da subjetividade, está se referindo a um conhecimento que

nunca está terminado e que apresenta uma relação estreita com o campo.

O caminho percorrido para chegar a esse modelo teórico envolve todo um processo, como sugere González Rey (2012) que afirma que não se deve considerar essas etapas separadas, mas para fins práticos. Primeiramente se constrói um referencial teórico contundente, uma base teórica que não é algo a ser verificado ou aplicado na "prática" ou em campo - a teoria vai iluminar o olhar que será lançado ao campo, à realidade concreta. A

segunda etapa, é o encontro do pesquisador com o campo, com os sujeitos participantes da pesquisa que em uma entrevista com um foco dialógico, os "dados" serão produzidos na interação estabelecida. A pesquisadora, inserida no processo dialógico, vai ajudar a construir as narrativas e a partir delas é que vão surgindo hipóteses, indicadores e o modelo teórico vai ganhando forma. Os indicadores mencionados não são dados. O indicador é uma peça essencial do movimento construtivo-interpretativo, não se trata da informação

em si que se apresenta em campo, é a pesquisadora que vai indicar a partir do que se sobressai no discurso. Porque a ciência não se reduz a olhar e crer que compreendeu, trata-se de olhar e destrinchar, conjecturar, voltar atrás, principalmente um movimento de construção de significados. Esse processo não se dá de forma direta e linear, o indicador não está claro na fala do participante, porque se fosse assim ficaríamos apenas na

superfície. Cabe a pesquisadora ir além do que se apresenta em um primeiro momento, além de alimentar a diversidade de informações.

Critério de Inclusão:

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.806.758

Os critérios de inclusão prevêem que os participantes devem ser professores do ensino médio da rede pública estadual com mais de cinco anos de docência.

Critério de Exclusão:

Serão considerados critérios de exclusão, professores que estiverem afastados da sala de aula no momento ou que apresentarem algum comprometimento pessoal, cognitivo ou afetivo.

Tamanho da amostra no Brasil: 5 participantes;

Cronograma de execução está detalhado e prevê a etapa de Produção de dados entre 01/01/2023 e 31/01/2023;

O orçamento financeiro está detalhado e prevê custo de R\$428,90, e prevê financiamento próprio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Refletir sobre os sentidos atribuídos por professores à masculinidade e a sua relação com o contexto escolar.

Objetivo Secundário:

- Conhecer a expressão de gênero dos professores homens dentro e fora da escola; - Compreender sobre como se dão as relações de gênero na escola a partir da visão dos docentes; - Refletir sobre as limitações das discussões de gênero e masculinidade na Escola Pública.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora responsável:

Riscos:

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.806.758

Sabe-se que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa o participante pode vivenciar algum desconforto emocional devido a lembranças de alguma situação pessoalmente delicada. Caso isso venha a ocorrer, eu me comprometo em oferecer o devido acolhimento e realizar, caso necessário, o encaminhamento para o serviço psicológico adequado.

Benefícios:

A pesquisa apresenta benefícios, seriam eles: oportunizar ao participante um espaço seguro para compartilhar experiências que julga relevantes, os sentidos subjetivos acerca da temática que podem ser pouco debatidos para ele e talvez possa se expressar de forma que não faria em outros espaços. É uma oportunidade para refletir sobre aspectos que formam a identidade e ainda, o participante estará contribuindo para a produção acadêmica, na região norte, na área da Psicologia e da Educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de protocolo de segunda versão do projeto "OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES À MASCULINIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR", em resposta ao parecer nº5.765.784;

Pesquisador Responsável:

ELLIE CRISTINA SILVA RIBEIRO - Psicóloga. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Possui ensino superior em Psicologia pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Possui pós-graduação Lato Sensu em Psicanálise Clínica pelo Centro Universitário Dom Pedro II (2021/2022). Estudou um semestre na Colômbia em mobilidade acadêmica pelo programa BRACOL na Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) na cidade de Tunja - Boyacá em 2018.2. Participou da ação de extensão Acolhimento Online na Pandemia COVID-19 como estagiária e voluntária, onde realizava atendimentos online à comunidade. Fez parte da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) como Tesoureira do Núcleo Roraima no biênio (2020-2021). Foi bolsista do Projeto SUPER na Task de Psicologia. Membro do Laboratório de Desenvolvimento Humano e Educação (LADHU/UFAM). Tem experiência na área de atendimento clínico, Psicologia Social, Psicologia Escolar/ Educacional, temas de interesse: Relações de Gênero, Educação e Políticas Públicas (Fonte: Plataforma Lattes);

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 05 de 09



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.806.758

Equipe de pesquisa. Estão indicados no PB:

Iolete Ribeiro da Silva - Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas, graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (1990), mestre (1998) e doutora (2004) em Psicologia pela Universidade de Brasília. Bolsista Produtividade CNPq. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFAM e Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI/UFAM. Integrante da Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os, do Conselho Fiscal da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, da Comissão Nacional de Direitos Humanos do CFP e da Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira/REDEJUBRA, Núcleo de Estudos Afro Indígena/UFAM, Laboratório de Educação, Psicologia e Teoria Social/UEA. Lidera o Grupo de Pesquisa Subjetividades, povos amazônicos e processos de desenvolvimento humano/UFAM. Foi Conselheira (de 2017 a 2020) e Presidenta do CONANDA (2020), Presidenta do Conselho Regional de Psicologia da 20ª Região, Conselheira do Conselho Nacional de Assistência Social, Secretária Adjunta do Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselheira do Conselho Federal de Psicologia. Desenvolve pesquisas a partir da perspectiva crítica da Psicologia histórico-cultural abordando a constituição das subjetividades dos povos amazônicos, seus processos de desenvolvimento e interações com os processos educativos. Os temas de interesse são: aspectos psicossociais da desigualdade e processos de transformação social; psicologia, movimentos sociais e processos de inclusão de grupos historicamente excluídos; interseccionalidade entre gênero e raça, preconceitos, violências, processos de exclusão e manifestações de sexismo na escola e na Universidade; a escola como espaço de constituição dos sujeitos; processos psicossociais e culturais que permeiam as práticas e saberes acerca da realidade amazônica; processos de desenvolvimento de crianças e adolescentes em contextos sócio institucionais; políticas públicas e promoção de direitos humanos à população amazônica (Fonte: Plataforma Lattes);

Natureza do projeto:

Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq)

Grande Área 7. Ciências Humanas;

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 06 de 09



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.806.758

O protocolo trata de projeto que deve atender além da Res. 466/2012-CNS a Resolução nº 510/2016 - Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais & NORMA OPERACIONAL Nº 001/2013;

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA. Apresentada no arquivo FOLHADEROSTOATUALIZADO.pdf 07/12/2022 14:55:41, com a assinatura do pesquisador e do Coord. do Mestrado em Psicologia (PPGPSIUFAM), Prof. Dr. Breno de Oliveira Ferreira, como instituição proponente;

TERMO DE ANUÊNCIA: NÃO NECESSÁRIO;

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ADEQUADO. Apresentado no arquivo ROTEIRO_ATUALIZADO.pdf 07/12/2022 15:13:32;

TCLE: ADEQUADO. Apresentado no arquivo TCLE_REVISADO.pdf 07/12/2022 15:13:49.

Recomendações:

Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais. Pesquisas no âmbito da Universidade Federal do Amazonas devem atender ao estabelecido no Of. Circ. Nº009/PROESP/2020/PROESP/UFAM e às orientações do Plano de Contingência da Universidade Federal do Amazonas frente à pandemia da doença pelo SARS-COV-2 (COVID-19): "As atividades de Pesquisa com seres humanos devem ser suspensas, à exceção das que estejam trabalhando nas áreas de saúde, diretamente relacionadas ao Coronavírus ou que necessitem de acompanhamento contínuo, com as devidas precauções e autorização das autoridades de saúde pública do estado do Amazonas".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontrados óbices éticos.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.806.758

E-mail: cep@ufam.edu.br

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2033065.pdf	07/12/2022 15:21:40		Aceito
Outros	LATTES_KEZIA.pdf	07/12/2022 15:19:31	ELLIE CRISTINA SILVA RIBEIRO	Aceito
Outros	LATTES_IOLETE.pdf	07/12/2022 15:18:21	ELLIE CRISTINA SILVA RIBEIRO	Aceito
Outros	LATTES_ELLIE.pdf	07/12/2022 15:17:46	ELLIE CRISTINA SILVA RIBEIRO	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	07/12/2022 15:16:37	ELLIE CRISTINA SILVA RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_REVISADO.pdf	07/12/2022 15:14:20	ELLIE CRISTINA SILVA RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_REVISADO.pdf	07/12/2022 15:13:49	ELLIE CRISTINA SILVA RIBEIRO	Aceito
Outros	ROTEIRO_ATUALIZADO.pdf	07/12/2022 15:13:32	ELLIE CRISTINA SILVA RIBEIRO	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5765784.pdf	07/12/2022 15:10:55	ELLIE CRISTINA SILVA RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOATUALIZADO.pdf	07/12/2022 14:55:41	ELLIE CRISTINA SILVA RIBEIRO	Aceito
Outros	DECLARACAO.pdf	11/10/2022 17:13:39	ELLIE CRISTINA SILVA RIBEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.806.758

MANAUS, 11 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 09 de 09